



RESPIRA

EN EDUCACIÓN

Informe de Evaluación 2015

Programa RESPIRA en Educación

Julio 2016

Mariajose Otálora
Paula Andrea Pineda



Save the Children



**Universidad de
los Andes**



Informe de Evaluación 2015
Programa RESPIRA en Educación

Julio 2016

Mariajose Otálora
Paula Andrea Pineda



Save the Children



**Universidad de
los Andes**

CRÉDITOS & AGRADECIMIENTOS	3
RESUMEN EJECUTIVO	5
1. INTRODUCCIÓN	5
1.1 ¿Qué es RESPIRA?	6
1.2 ¿Qué es la atención plena o mindfulness?	6
1.3 Antecedentes y justificación	6
1.4 Metodología de Implementación del Programa RESPIRA	7
2. PERSPECTIVA GENERAL DE LA METODOLOGÍA DE EVALUACIÓN DEL PROGRAMA	7
2.1 Evaluación de IMPACTO para el año 1 de implementación del Programa RESPIRA - 2015.	9
2.2 Evaluación de PROCESO para el año 1 de implementación del Programa RESPIRA - 2015.	10
2.3 Evaluación de IMPACTO y PROCESO en el año 2016.....	10
3.RESULTADOS DE EVALUACIÓN.	12
3.1 Resultados de Evaluación de IMPACTO.	12
3.1.1 Levantamiento de línea base.	12
3.1.1.1 Procedimiento	12
3.1.1.2 Instrumentos	13
3.1.1.3 Estrategia de análisis	16
3.1.1.4 Resultados	16
3.1.2 Evaluación de impacto del Programa para el año 2015.	19
3.1.2.1. Introducción	19
3.1.2.2. Procedimiento	19
3.1.2.3. Análisis	20
3.1.2.4. Resultados	21
3.1.3 Conclusiones.....	30
3.2. Resultados evaluación de PROCESO	32
3.2.1 Instrumentos.	32
3.2.2 Docentes.	33
3.2.2.1.Pertinencia.....	33
3.2.2.2 Fidelidad.....	34
3.2.2.3 Coherencia	36
3.2.2.4 Satisfacción	37
3.2.2.5 Retos.....	37
3.2.3 Estudiantes.....	38
3.2.3.1 Logros.....	38
3.2.3.2Retos.....	39
4. CONCLUSIONES Y LIMITACIONES DEL ESTUDIO.....	40
5. RESULTADOS DE EVALUACIÓN PARA EL AÑO 2 DE IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA RESPIRA.....	42
5.1. Docentes.	42
5.1.1. Ventajas y Desventajas del segundo año de implementación del programa RESPIRA.....	42
5.1.2. Práctica de Atención Plena.....	43
5.1.3. Dimensión Fisiológica.....	43
5.1.4. Dimensión Cognoscitiva.....	44
5.1.5. Dimensión Emocional.....	44
5.1.6. Dimensión Comportamental sobre los estudiantes.....	45
5.2 Estudiantes.	45
5.3 Conclusiones y limitaciones del estudio.	46
6. BIBLIOGRAFÍA.	48
7. ANEXOS.	49

7.1. Anexo Informe de levantamiento de línea de base.....	49
7.1.1. Introducción.....	49
7.1.2. Procedimiento.....	49
7.1.3. Instrumentos	51
7.1.4. Estrategia de Análisis	53
7.1.5. Resultados.....	53
Anexo A.....	62
Anexo B.....	66
7.2 Anexo Informe de resultados de evaluación.....	70
7.2.1 Introducción.....	70
7.2.2. Procedimiento.....	70
7.2.3 Instrumentos	72
7.2.4 Estrategia de Análisis	75
7.2.5. Resultados.....	75
Docentes.....	75
Análisis de moderación del impacto del programa para los docentes.....	79
Estudiantes	81
Análisis de moderación del impacto del programa para los estudiantes.....	89
7.2.6 Conclusiones más relevantes	92
Anexo A.....	94
Anexo B.....	95
7.3 Anexo Instrumentos de Evaluación de Impacto	96
7.3.1 Cuestionario para Docentes de jardín a quinto.....	96
7.3.2. Cuestionario Docentes Grados 1° a 3°	104
7.3.3 Cuestionario sobre Desempeño Académico.....	106
7.3.4 Cuestionario Estudiantes Grados 1° a 3°	107
7.3.5. Cuestionario Sociodemográfico	109
7.4 Anexo Instrumentos de Evaluación de Proceso.	110
7.4.1 Instrumentos de Seguimiento de actividades por Institución Educativa y por Región.	110
7.4.2. Grupo focal docentes (momento 1)	114
7.4.3. Grupo focal estudiantes jardín a tercero (momento 1)	117
7.4.4. Grupo focal estudiantes de 4° a 5° (momento 1)	118
7.4.5. Grupo focal docentes (momento 2).....	119
7.4.6. Guía de taller a los estudiantes de jardín a tercero sobre el componente de aula (momento 2).....	124
7.4.7. Guía de taller a los estudiantes de 4° a 5° sobre el componente de aula (momento 2).....	128
7.4.8 Encuesta de satisfacción diligenciada por los docentes al finalizar cada sesión del componente docente.....	132
7.5 Anexo Instrumentos de Evaluación de Año 2 de Implementación en Tumaco y Bogotá.....	133
7.5.1. Grupo Focal a Docentes.	133
7.5.2. Grupo Focal a Estudiantes.....	138
7.6 Testimonios de participantes sobre el programa RESPIRA.	141

CRÉDITOS & AGRADECIMIENTOS

Autores de la Evaluación

La evaluación que se presenta en éste informe fue diseñada y liderada por Mariajosé Otálora, Paula Andrea Pineda, Charlotte Greniez, Ana María Velásquez y Andrés Molano. La evaluación de impacto presentada en este informe, fue redactado por Mariajosé Otálora y Paula Andrea Pineda, con base en los informes “Evaluación de impacto del Programa RESPIRA: informe de resultado de evaluación” y “Evaluación de impacto del Programa RESPIRA: informe de levantamiento de línea de base” elaborados por Ana María Velásquez y Andrés Molano de la Facultad de Educación de la Universidad de los Andes.

Instituciones

Esta evaluación se hizo posible a través de una cooperación entre Convivencia Productiva, Save The Children y la Universidad de los Andes, y fue co-financiada por Bvlgari, Global Affairs Canadá (GAC) y Avina Foundation.

Agradecimientos

Agradecemos a las siguientes personas por sus aportes en la construcción y de la evaluación en la región: Charlotte Greniez (coordinadora de evaluación del programa RESPIRA en el 2015), Ivana Ljubic (asesora en la construcción de los instrumentos de proceso), Andrea Bustamante (Coordinadora de Investigación y Asesora Pedagógica en el 2014), Ana María González y Maria Camila Riveros (Asesoras de Evaluación), Álvaro Valencia, Juan Sebastián Fernández, Sandra Barreto, Inga Yances, Paula Arteaga, Paula Ramírez y Matthias Rüst (facilitadores del Programa RESPIRA en Cali, Bogotá, Tambo y Tumaco para el año 2015).

También agradecemos a los monitores de evaluación y tabuladores de los instrumentos de impacto y proceso en cada institución educativa: Yerly Ruiz, Paula Andrea Hernández, Natalia Rodríguez, Susana Cuervo, Angelín Muñoz, Catalina Sáenz, Natalia Castellanos, Ana María Herrera, Paola Díaz Domínguez, Lady Lozada(Bogotá); Melissa Rojas, Leonardo Espinosa, Ingrid Vanegas, Juan Jacobo Ospina (Cali); Emilse Valencia, Harry Sánchez, Jandro Yamil Marín, Jennifer Valencia, Nataly Nazareno, Nivher Díaz, Rosa Tenorio (Tumaco); María Olvade, Fabio Domínguez, Rocío Carvajal, Rodolfo Salas, Jefferson Torres, Miller Montoya, Gustavo Pizo, Gloria Díaz, Ester Julia Gómez Dulcey, Marisol Valencia y Francisco Díaz(Tambo). Además, agradecemos a Andrea Galindo quien nos apoyó con el análisis de la información cualitativa que se recolectó en la evaluación de proceso.

Agradecemos a los docentes, directivas, orientadores, trabajadores sociales, estudiantes, padres y madres de familia de las instituciones educativas La Gaitana (jornada mañana y tarde), Kimy Pernia Domicó, Virginia Gutiérrez de Pineda, Leonardo Posada, La Concepción y Garcés Navas (Bogotá); Isaías Gamboa, Pedro Antonio Molina (Cali); Huisitó, Ciprés Pueblo Nuevo, Agroindustrial de Quilcacé, La Alianza, Cuatro Esquinas (Tambo) Roberto Mario Bischoff, Nueva Florida, General Santander, Max Seidel, Candelillas, Llorente e Instituto Técnico Popular de la Costa (ITPC)(Tumaco).

RESUMEN EJECUTIVO

RESPIRA es un programa pedagógico innovador que busca fomentar el bienestar docente y estudiantil en preescolar y básica primaria, mediante la práctica de la atención plena (mindfulness) en la comunidad educativa. Promueve la calidad educativa mediante el mejoramiento de la convivencia pacífica y el rendimiento académico, y contribuye directamente a los objetivos establecidos por la nueva Ley de Convivencia Escolar (Ley 1620). Es una iniciativa de la Corporación Convivencia Productiva en cooperación con Save The Children, y está siendo evaluado por la Universidad de los Andes.

Este informe presenta los resultados de evaluación del año 2015, comparando los datos recolectados de 8 colegios experimentales y 8 colegios de control (*evaluación de impacto*), e investiga la implementación del programa en términos de su pertinencia, coherencia, fidelidad y satisfacción por parte de los docentes y estudiantes participantes (*evaluación de proceso*).

Algunos de los resultados más importantes de la evaluación de impacto fueron mayores niveles de atención en docentes y estudiantes que participaron de RESPIRA. Igualmente se evidenció que los estudiantes de los grados 4° y 5° mejoraron sus niveles de escucha atenta y una reducción significativa sobre los síntomas de depresión observados en los estudiantes de 1° a 3°; y de 4° y 5°. Los docentes también reportaron haber querido faltar menos al trabajo por sentirse enfermos lo cual es un indicador de mejoría en cuanto a su salud general y bienestar físico.

Otra de las variables en la cual hubo un impacto significativo, fue la de regulación emocional pues tanto los estudiantes de 1° a 3° y de 4° y 5°, como los docentes, mejoraron su manera de reaccionar frente a otros en momentos o eventos que les causaban rabia. Finalmente se encontró que el impacto en las variables anteriormente mencionadas se dio principalmente en aquellos docentes que completaron un alto número sesiones de formación del Componente Docente.

En la evaluación de proceso se evidenciaron también resultados positivos en cuanto a la percepción de una mejoría en el manejo del estrés por parte de los docentes, en las relaciones interpersonales entre docentes y estudiantes, en el manejo de aula y en la motivación de los docentes hacia su práctica profesional. Igualmente se encontró que la implementación del programa es coherente y fiel a sus objetivos así como pertinente para docentes y estudiantes.

A continuación se presentan los antecedentes así como resultados detallados por cada tipo de evaluación (impacto y proceso).

1. INTRODUCCIÓN.

1.1 ¿Qué es RESPIRA?

RESPIRA es un Programa pedagógico innovador que busca fomentar el bienestar docente y estudiantil en preescolar y básica primaria, mediante la práctica de la atención plena (mindfulness) en la comunidad educativa. Promueve la calidad educativa mediante el mejoramiento de la convivencia pacífica y el rendimiento académico, y contribuye directamente a los objetivos establecidos por la nueva Ley de Convivencia Escolar (Ley 1620). Es una iniciativa de la Corporación Convivencia Productiva en cooperación con Save The Children, y está siendo evaluado por la Universidad de los Andes. Fue elegido por la Revista SEMANA como una de las 100 iniciativas que están cambiando al mundo en educación (ver No 35).

1.2 ¿Qué es la atención plena o mindfulness?

La atención plena es una práctica de entrenamiento mental que propicia la autoconciencia y el autodominio, dos cualidades esenciales que constituyen el fundamento para un gran número de competencias socioemocionales, académicas y profesionales. Su práctica mejora la salud, el bienestar y la calidad de vida a través de la reducción del estrés, la ansiedad y la depresión, tanto en adultos como en niños. Promueve la resiliencia y estabilidad emocional y fomenta estados de ánimo más positivos, además de facilitar la conexión social y enriquecer las relaciones interpersonales.

1.3 Antecedentes y justificación

Los docentes y estudiantes están sujetos a múltiples presiones que causan un estrés emocional importante que afecta negativamente su salud y bienestar, la calidad de la enseñanza, el rendimiento académico y la convivencia pacífica en el colegio. Entre sus consecuencias está la desmotivación y casos frecuentes de incapacitación, al igual que altos niveles de violencia escolar. Esto crea un ciclo vicioso que consume gran parte de la energía de todas las personas involucradas. RESPIRA busca responder a estos desafíos para mejorar el bienestar y la calidad educativa en los colegios participantes.

Los principales objetivos del Programa son:

LOS DOCENTES INVOLUCRADOS EN EL PROGRAMA :

1. Mejoran aspectos importantes de su salud y bienes físico y mental.
2. Desarrollan habilidades para manejar la presión y reducir el estrés laboral.
3. Desarrollan mayor motivación y compromiso hacia la labor docente.
4. Aprenden e integran estrategias para un manejo efectivo de aula.

LOS ESTUDIANTES INVOLUCRADOS EN EL PROGRAMA :

1. Mejoran aspectos importantes de su salud y bienes físico y mental.

2. Desarrollan su capacidad de atención y concentración.
3. Desarrollan actitudes más positivas hacia el aprendizaje y la vida escolar.
4. Aprenden a reconocer y auto-regular sus emociones y comportamientos.

1.4 Metodología de Implementación del Programa RESPIRA

El Programa tiene una estructura multi-componente, trabajando principalmente con los docentes y estudiantes, pero también con los padres de familia y la dirección y coordinación de la institución educativa (ver gráfico). El Componente de Aula que articula el trabajo con los estudiantes es implementado directamente por los docentes con el acompañamiento del equipo profesional de RESPIRA.

En términos de sostenibilidad, el primer año de intervención establece las bases del Programa introduciendo su propuesta metodológica y curricular. El segundo año busca fomentar los hábitos y competencias requeridas en los docentes y directivos para garantizar la calidad en la ejecución una vez se ha finalizado el proceso de formación y acompañamiento externo. A partir del tercer año el colegio implementa el Programa de manera autónoma, apoyado por una comunidad de Práctica Nacional



gestionada por el equipo profesional de RESPIRA.

A continuación se presenta la metodología de evaluación propuesta para el Programa en los años 1 y 2 de manera general.

2. PERSPECTIVA GENERAL DE LA METODOLOGÍA DE EVALUACIÓN DEL PROGRAMA

Una primera evaluación del Componente Docente se realizó en el 2014 en 5 instituciones educativas en las ciudades de Bogotá (2) y Tumaco (3). Esta evaluación se enfocó en la satisfacción de los participantes frente a la implementación de dicho componente. Dentro de los resultados se encontró una satisfacción muy alta con el Programa : El 95% de los docentes participantes estuvo satisfecho con las formaciones recibidas y las juzgó como prácticas, útiles, pertinentes y efectivas para su quehacer docente. El 90% afirmó que el Programa generó cambios positivos en su manera de vivir/ser y en su manera de enseñar. Lo anterior se corrobora al identificar la disminución significativa a nivel estadístico del estrés percibido entre el pre-test y pos-test (4%), así como en los reportes de las entrevistas con docentes quienes expresaron haber aprendido a manejar sus emociones para estar más tranquilos. Además, destacaron que la implementación de las sesiones fueron motivantes, dinámicas y/o interesantes, pues los ejercicios eran prácticos y el contenido fácil de entender, además de ser espacios para relajarse, reflexionar y compartir con los compañeros, en donde se sintieron valorados y/o escuchados.

Durante el 2014 también se realizó la evaluación del componente de Aula, con el objetivo de explorar los cambios percibidos por los participantes en sus actitudes y comportamientos, así como su percepción frente al proceso de implementación. Para esta evaluación se recolectó información en julio y noviembre/diciembre en forma de encuestas y entrevistas concedidas por docentes y estudiantes. Entre los resultados encontrados se identificaron en las percepciones de los docentes cambios positivos en las dificultades de disciplina que enfrentan en el aula (disminución del 19,6%) aprendiendo nuevas estrategias para manejarla (96%). Los docentes también describieron que observaron en sus estudiantes una mejoría en la calidad de la relación estudiante-docente (96%) y entre estudiantes (93%). Por otro lado frente al Componente de Aula, los docentes se sintieron motivados a aplicarlo y el 94% de ellos, percibieron que sus estudiantes mejoraron en la atención y concentración después de la aplicación del mismo. Se destaca especialmente en las encuestas y entrevistas la utilidad y relevancia de los contenidos, la disponibilidad y calidad humana de los facilitadores, así como la metodología dinámica y motivante de las sesiones. Los aspectos a mejorar reportados por los docentes se centraron principalmente en los tiempos de aplicación del Programa y en una revisión del cuento de Distráidín.

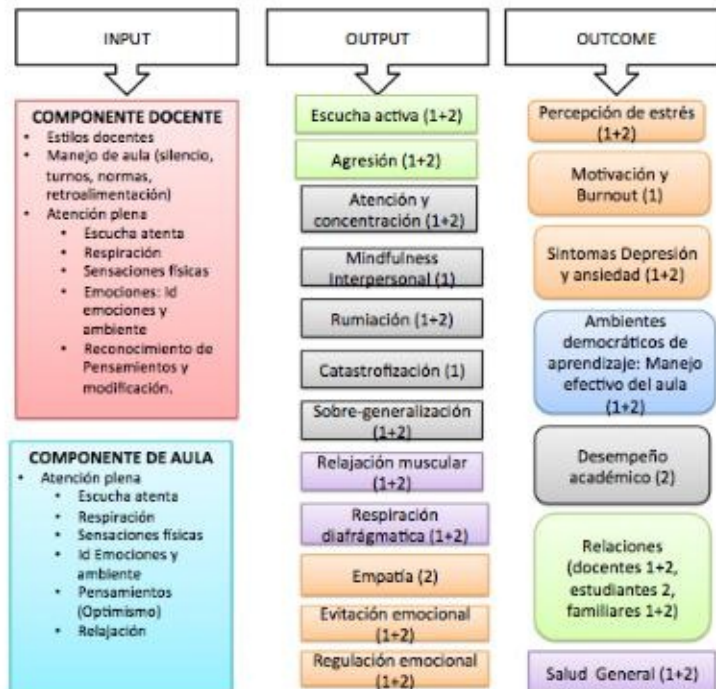
Para mayor información sobre los resultados de la evaluación del Programa RESPIRA en el 2014 consultar los informes del Componente Docente y de Aula.

Para los años 2015 y 2016 se desarrolló una evaluación de dos tipos: de impacto y de proceso con instrumentos de recolección cuantitativa y cualitativa complementarios con el fin de dar cuenta de los resultados e implementación del Programa RESPIRA para su primer año de aplicación en 15 Instituciones Educativas de Tambo (5 IE), Tumaco (4 IE), Bogotá (4 IE, una de ellas con jornada de mañana y de tarde) y Cali (2 IE). Adicionalmente, para el año 2015 se realizó una evaluación cualitativa de la implementación del año 2 del Programa RESPIRA a las 5 instituciones educativas piloto que iniciaron en el año 2014 (Bogotá:2, Tumaco: 3) con el fin de conocer su impacto en el

segundo año de implementación. Dichos resultados se encuentran resumidos al final del presente informe de evaluación.

2.1 Evaluación de IMPACTO para el año 1 de implementación del Programa RESPIRA - 2015.

Al inicio del año 2015, para especificar los objetivos de la evaluación de impacto y de proceso que se realizará de los 4 componentes del Programa hasta el 2017, se definió la teoría del cambio del Programa que se resume en el siguiente gráfico.



Convenciones Tabla

1: Variables que se evalúan en Docentes

2: Variables que se evalúan en Estudiantes

Verde: Variables comportamentales

Gris: Variables cognitivas

Morado: Variables fisiológicas

Naranja: Variables emocionales

Azul: Variables del Contexto

Así, las actividades que se encuentran en la columna de inputs se realizan con los docentes y estudiantes durante el primer año de implementación. En la evaluación cuantitativa del año 2015 sólo se tuvieron en cuenta las actividades del componente docente y de aula, mientras que las actividades del componente integrador, orientador y de familia se evaluarán en el año 2016 por medio de la evaluación de proceso. Las variables que están categorizadas como outputs corresponden a los objetivos de corto plazo del Programa RESPIRA, mientras que aquellas que se encuentran en la columna de outcome son considerados como objetivos a largo plazo. En la evaluación de impacto cuantitativa se identifica el impacto que tiene el Programa RESPIRA tanto en los objetivos a corto (outputs) como a largo plazo (outcome).

Para evaluar el impacto del Programa se definieron dos grupos distintos, un grupo de colegios experimental (8 IE) es decir que reciben la implementación del Programa durante el 2015 y un grupo de colegios control (8 IE) que inician la implementación en el 2016, pero que permitirán comparar los resultados en el año 2015. El grupo experimental inició el Programa en el año escolar 2015 y lo terminará en el 2016, mientras que el grupo control iniciará el Programa en el año escolar 2016 y lo terminará en el 2017. Es importante notar que todas las instituciones educativas, tanto del grupo experimental como del grupo control, estarán evaluadas durante los 2 años de implementación del proyecto global (2015-2017). La asignación a los dos grupos se hizo de manera aleatoria entre las Instituciones Educativas seleccionadas de las regiones de Bogotá y Cali, mientras que en las regiones de Tambo y Tumaco la selección fue pareada pues existían compromisos previos de aplicación con Save The Children (para mayor detalle ver la sección 3.1.1 Levantamiento de línea base y el Anexo 8.1 Informe de Levantamiento de Línea Base).

Los instrumentos de la evaluación de impacto para la implementación del año 1 del Programa RESPIRA pueden consultarse en el Anexo 8.3 del presente informe, así como las preguntas de los instrumentos utilizados que responden a cada variable evaluada en el documento marco de evaluación.

2.2 Evaluación de PROCESO para el año 1 de implementación del Programa RESPIRA - 2015.

Se realizó una evaluación de proceso que permite identificar *cómo* se está implementando el Programa, mediante una medición cualitativa de los niveles de fidelidad, coherencia, pertinencia y satisfacción del mismo. Los resultados de esta evaluación permitirán mejorar la implementación del Programa a futuro. El análisis del nivel de **fidelidad** del Programa RESPIRA en el año 2015 busca determinar si los temas y objetivos inicialmente planteados en cada sesión se cumplen durante la implementación. El nivel de **coherencia** busca establecer si existe un hilo conductor entre las sesiones y si las diferentes sesiones permiten cumplir el objetivo general del Programa. Por otro lado, la **pertinencia** describe cómo la intervención responde a las necesidades de la población y el contexto en que se está realizando. Finalmente, la **satisfacción** del Programa determina si la población participante considera que los talleres fueron útiles y motivantes para modificar sus prácticas tanto profesionales como personales.

2.3 Evaluación de IMPACTO y PROCESO en el año 2016

Durante el año 2 del Programa, el esquema de evaluación de proceso e impacto se seguirá implementando para las 15 instituciones educativas participantes.

El grupo control comenzó la implementación del Programa en febrero del 2016. La evaluación de *impacto* se desarrollará usando los mismos cuestionarios que se aplicaron en el 2015 con el fin de permitir análisis comparativos entre los dos momentos de implementación del Programa . En cuanto a la evaluación de proceso, se usará el mismo esquema e instrumentos que se usaron en el 2015, con algunas modificaciones a la guía del grupo focal de docentes y de estudiantes, a partir de los aprendizajes obtenidos en el 2015 y con el fin de obtener información a mayor profundidad. El primer momento de recolección de datos para la evaluación de proceso fue en junio de 2016 y el segundo momento será en octubre del año en curso.

Por otra parte, en las instituciones educativas del grupo experimental, se volverán a aplicar los cuestionarios de la evaluación de impacto a estudiantes y docentes en octubre del 2016. En este momento, se llevará a cabo también una evaluación de proceso por medio de grupos focales y entrevistas, con el fin de evaluar la pertinencia del Programa, la satisfacción de los participantes y la sostenibilidad del mismo en un futuro.

3.RESULTADOS DE EVALUACIÓN.

3.1 Resultados de Evaluación de IMPACTO.

La evaluación de impacto para el año 2015, se divide en dos grandes momentos. El levantamiento de la línea base donde se establecieron los grupos control y experimental, y la evaluación de impacto después de la implementación del Programa .

A continuación se presenta un resumen del levantamiento de la línea base.

3.1.1 Levantamiento de línea base.

El levantamiento de la línea base fue realizado por Ana María Velásquez y Andrés Molano de la facultad de educación de la Universidad de los Andes, CIFE en Septiembre del 2015. A continuación se presentan los apartes más importantes del informe recibido con el fin de dar cuenta de la asignación de los grupos y los análisis realizados en docentes y estudiantes a partir del levantamiento de la línea base.

3.1.1.1 Procedimiento

La evaluación del Programa RESPIRA combina un diseño experimental -en donde instituciones educativas son asignadas al tratamiento de forma aleatoria- con un diseño cuasi-experimental por apareamiento en información demográfica, buscando responder a las particularidades de la intervención generada por el Programa en diferentes municipios del país. En total, quince (15) instituciones educativas participaron en la fase de recolección de línea de base de esta evaluación.

En los municipios de Bogotá y Cali, un total de 6 instituciones educativas (4 en Bogotá y 2 en Cali) participaron en los procedimientos de recolección de información de línea de base. Esta información fue recolectada antes de conocer el grupo al que sería asignada cada una de las instituciones en la evaluación. La asignación se realizó de manera aleatoria, dentro de parejas o grupos creados utilizando información administrativa del sistema educativo, y en adelante será denominados como **grupos aleatorizados**. Este último procedimiento fue implementado para reducir la variabilidad observada entre instituciones educativas y minimizar las diferencias que el proceso de asignación aleatoria podría crear. Considerando el bajo poder estadístico con el que cuenta esta evaluación, esta estrategia analítica permitió crear grupos o “clusters” de instituciones, que a partir de información administrativa resultaban como similares. Después de este apareamiento en variables demográficas de las instituciones, se realizó un proceso de asignación aleatoria que creó tres parejas de evaluación, cada una con dos instituciones – en el mismo municipio -; una asignada al grupo de tratamiento y otra asignada al grupo de control¹.

¹ Para una de las parejas en la ciudad de Bogotá, fue posible incluir un segundo grupo control compuesto por la contrajornada de la institución seleccionada como parte del grupo de intervención.

En los municipios de El Tambo y Tumaco, en el Departamento de Cauca y Nariño, no fue posible realizar una asignación aleatoria de instituciones. Al responder a compromisos previos del Programa con el donante, las instituciones asignadas para recibir el tratamiento ya habían sido seleccionadas (Tambo = 3; Tumaco = 2), y resultaba imposible revertir esta decisión. En este escenario, utilizamos datos demográficos y de contexto de las instituciones para emparejar a las unidades de tratamiento con instituciones similares, y los equipos de trabajo del Programa buscaron reclutar a estas instituciones seleccionadas para definir el grupo control (Tambo = 2; Tumaco = 2). En adelante, a estos grupos los denominamos **grupos pareados**. Condiciones de seguridad y accesibilidad del contexto, generaron algunos cambios en las instituciones que componen el grupo control. En la tabla 1 se encuentra la asignación de los colegios de cada ciudad a cada condición.

Tabla 1: Asignación de colegios para diseño aleatorizado y pareado

Asignación	REGIÓN	CONDICIÓN	COLEGIOS
Aleatorizada	BOGOTÁ	Experimental	1. La Gaitana (am)
			2. Kimy Pernia Domicó
		Control	La Gaitana (pm)
			3. Virginia Gutiérrez de Pineda
	CALI	Experimental	4. Leonardo Posada
		Control	5. Isaías Gamboa
Pareada	TAMBO	Experimental	6. Pedro Antonio Molina
			7. Huisito
		Control	8. Ciprés Pueblo Nuevo
			9. Agroindustrial de Quilcace
	TUMACO	Experimental	10. La Alianza
			11. Cuatro Esquinas
		Control	12. Roberto Mario Bischoff
			13. Nueva Florida
			14. General Santander
			15. Max Seidel

3.1.1.2 Instrumentos

3.1.1.2.1 Docentes

En la Tabla 2, a continuación, se presenta un resumen de las dimensiones- incluyendo el número de ítems- que componen el instrumento de docentes y representan las dimensiones centrales de la teoría del cambio del mismo.

En términos de los dominios generales de evaluación, el instrumento de docentes dio cuenta de: (1) habilidades cognoscitivas de los docentes – incluyendo habilidades específicas como la atención y la concentración, y la conciencia del presente reportada por el docente; (2) habilidades comportamentales tales como la agresión y la escucha activa; (3) características del contexto, reportadas desde la perspectiva del docente; (4) habilidades emocionales tales como percepción de estrés, ansiedad y depresión por parte de los docentes; y, finalmente, (5) unos indicadores de salud general reportados por los mismos docentes(para mayor información sobre los instrumentos consultar Anexo 8.3).

Tabla 2: Dimensiones de evaluación docente

DOMINIO	DIMENSION	# Preguntas
COGNOCITIVO	Atención y concentración	4
	Mindfulness interpersonal	4
	Rumiación	4
	Sobre-generalización	4
COMPORTAMENTAL	Agresión	3
	Escucha activa	4
	Relaciones entre docentes	6
	Relaciones entre docentes y estudiantes	4
CONTEXTO	Manejo efectivo del aula – autoeficacia	3
	Manejo efectivo del aula – autoritario	4
	Manejo efectivo del aula - democrático	4
	Manejo efectivo del aula – permisivo	4
EMOCIONAL	Motivación (interés, compromiso) hacia las prácticas educativas	4
	Evitación emocional	4
	BURNOUT	4
	Reducción de percepción de estrés	4
	Reducción de síntomas de ansiedad	4
	Reducción de síntomas de depresión	4
	Regulación emocional	6
FISIOLOGICO	Salud general	2

3.1.1.2.1 Estudiantes

En las Tablas 3 a 5 se presenta un resumen de las dimensiones –incluyendo el número de ítems- que componen los instrumentos de los estudiantes, organizándolas por el grupo de grados evaluados y el informante. Todas estas dimensiones buscan representar dimensiones centrales de la teoría del cambio del mismo, y adaptadas a los niveles de comprensión de lectura esperados en la población de estudiantes estratificados por grupos de grados. De esta manera, se presentan 3 tipos diferentes de instrumentos: (1) enfocado en el reporte docente del comportamiento y relaciones de los estudiantes de jardín a 3 grado, (2) enfocado en el auto-reporte de habilidades y relaciones profesor-estudiante por parte de los estudiantes de jardín a 3 grado, y (3) enfocado en el auto-reporte de comportamiento, relaciones y habilidades por parte de los estudiantes de cuarto y quinto grado.

En términos de los dominios generales de evaluación, el instrumento de estudiantes dio cuenta de: (1) habilidades cognoscitivas, incluyendo habilidades específicas como la atención y la concentración reportadas por los estudiantes; (2) habilidades comportamentales, tales como la agresión y la escucha activa; (3) características del contexto de aula, reportadas desde la perspectiva del estudiante y los docentes; y (4) habilidades emocionales tales como la percepción de estrés, ansiedad y depresión por parte de los estudiantes.

La Tabla 3 presenta las dimensiones en las que docentes de grados jardín a 3° reportaron sobre el comportamiento y desarrollo de cada uno de sus estudiantes. De igual manera, la Tabla 4 presenta las dimensiones en las que los estudiantes de grado jardín a 3 reportaron sobre su propio comportamiento y el contexto de sus aulas de clase. Finalmente, en la Tabla 5 presentamos las dimensiones en las que los estudiantes de grados 4 y 5 reportaron sobre sí mismos o su contexto. Para mayor detalle sobre los instrumentos de evaluación, por favor consultar el Anexo 8.3.

Tabla 3: Dimensiones de evaluación de los estudiantes de jardín a 3° reportadas por sus docentes (Cuestionario C3)

DOMINIO	DIMENSION	# Preguntas
COGNOCITIVO	Atención y concentración	4
COMPORTAMENTAL	Agresión	4
	Evitación emocional	4
	Regulación emocional	4
	Reducción de síntomas de ansiedad	4
EMOCIONAL	Reducción de síntomas de depresión	4

Tabla 4: Dimensiones de evaluación de los estudiantes de jardín a 3° reportadas por los mismos estudiantes (Cuestionario C4)

DOMINIO	DIMENSION	# Preguntas
COMPORTAMENTAL	Relaciones entre estudiantes	4
EMOCIONAL	Empatía	4
	Manejo del Aula - Autoritario	4
	Manejo del Aula - Permisivo	4
CONTEXTO	Manejo del Aula - Democrático	4

Tabla 5: Dimensiones de evaluación de los estudiantes de 4° y 5° reportadas por los estudiantes (Cuestionario C5)

DOMINIO	DIMENSION	# Preguntas
COGNOCITIVO	Sobre-generalización.	4
	Atención y concentración	4
	Rumiación	4
COMPORTAMENTAL	Agresión	3
	Escucha atenta	4
	Relaciones entre docentes y estudiantes	4
CONTEXTO	Manejo del aula - autoritario	4
	Manejo del aula - democrático	4

DOMINIO	DIMENSION	# Preguntas
EMOCIONAL	Manejo del aula - permisivo	4
	Empatía	4
	Evitación emocional	4
	Reducción de percepción de estrés	4
	Reducción de síntomas de ansiedad	4
	Reducción de síntomas de depresión	4
	Regulación emocional	6

3.1.1.3 Estrategia de análisis

Al responder a las características de diseño de la evaluación, se estimaron las diferencias observadas en las dimensiones de los estudiantes y los docentes. Los resultados permitieron examinar si existían diferencias estadísticamente significativas en las variables, entre el grupo control y el grupo experimental. Técnicamente, se utilizó el siguiente modelo analítico:

$$Y_{ijk} = [\beta_0 + \beta_1(TX)_j + \alpha_2(PAREJAS)_k] + [\varepsilon_{ij} + v_j]$$

En este modelo, Y_{ijk} representa cada una de las dimensiones incluidas en la evaluación. En la parte estructural del modelo, β_1 es el parámetro estimado que representa la diferencia entre el grupo tratamiento y el grupo control en la variable de interés. Adicionalmente, el vector de efectos fijos α_2 representa cada una de las parejas construidas para el proceso de evaluación. De esta manera, la estimación simultánea de estos dos parámetros, permite obtener la diferencia estimada entre grupos de tratamiento y de control, en promedio, en nuestra población, controlando por diferencias observadas entre las parejas construidas para asignar el tratamiento. En la parte aleatoria del modelo, los parámetros ε_{ij} y v_j dan cuenta de los residuales –a nivel individual y a nivel institución, respectivamente– en nuestra estimación.

A partir de este modelo poblacional estimamos, de manera independiente, cada una de las diferencias reportadas en la sección a continuación.

3.1.1.4 Resultados

3.1.1.4.1 Docentes

Al hacer el análisis agrupado para las 15 instituciones participantes en el proceso de evaluación, se observaron diferencias estadísticamente significativas, entre los grupos tratamiento y control, sólo en una dimensión de la evaluación docente, específicamente, en el reporte de ansiedad de los docentes. Se encontró que los docentes de las instituciones asignadas al grupo de tratamiento reportan niveles ligeramente más bajos de ansiedad que aquellos de las instituciones del grupo control (tabla 6). Esta

diferencia, aunque sugiere un desbalance entre los grupos, puede responder simplemente a procesos aleatorios, y no introduce riesgos importantes a la validez interna de la evaluación. La tabla completa de resultados, puede consultarse en el anexo 8.1 la tabla 5.

Tabla 6: Estimación de diferencia significativa en línea de base para todas las instituciones participantes

Variables	Grupo de Tratamiento	Grupo Control	Diferencia	Estadístico t y Valor p
Ansiedad	0.91	1.18	-0.274	-2.27 (p = 0.02)

Al observar los resultados desagregados en los dos diseños utilizados, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en ninguna de las dimensiones observadas en las instituciones asignadas de manera aleatoria (Bogotá y Cali). Esta evidencia resalta la importancia y utilidad del proceso de asignación aleatoria, y garantiza la validez interna del experimento.

En las instituciones pareadas (Tumaco y Tambo) se encontró que de todas las dimensiones observadas, sólo se encontraron diferencias en escucha atenta que alcanzan niveles estándar de significancia estadística (tabla 7). Si bien estos resultados sugieren que no existen diferencias importantes entre los grupos tratamiento y control, es importante resaltar que el diseño pareado implementado para las instituciones pareadas introduce mayores riesgos a la validez interna de la evaluación.

Tabla 7. Estimación de diferencia significativa en línea de base en instituciones pareadas después de la asignación al tratamiento

Variables	Grupo de Tratamiento	Grupo Control	Diferencia	Estadístico t y Valor p
Escucha Atenta	0.86	1.11	-0.247	-2.03 (p = 0.04)

3.1.1.4.1 Estudiantes

Para cada dimensión, se examinó si existían diferencias estadísticamente significativas en los promedios observados, entre los dos grupos. En la Tabla 8 se presentan los promedios observados para los grupos de tratamiento y control en las dimensiones de la evaluación de estudiantes en las que se encontraron diferencias significativas. Adicionalmente, se presentan el estadístico t asociado con cada comparación, y el valor *p* que evalúa la hipótesis nula de que no existe diferencia en la población, entre estos dos grupos. Dadas las diferencias en cuestionarios diseñados para evaluar a los estudiantes, se dividió la Tabla 8 en tres paneles. Cada uno de ellos representa uno de los cuestionarios presentados anteriormente.

Como se mencionó anteriormente, en esta sección se presentan primero los resultados agrupados para las 15 instituciones participantes en el proceso de evaluación.

Tabla 8: Estimación de las diferencias significativas en línea de base en las dimensiones evaluadas en los estudiantes. Panel A: Cuestionario C3. Panel C: Cuestionario C5.

Variablen	Grupo de Tratamiento	Grupo Control	Diferencia	Estadístico t y Valor p
Panel A: Cuestionario C3				
Regulación emocional (n = 993)	0.92	0.97	-0.042	-2.13 (p = 0.03)
Depresión (n = 973)	1.10	0.89	0.209	3.63 (p < 0.01)
Ansiedad (n = 973)	0.88	0.69	0.189	2.54 (p = 0.01)
Panel C: Cuestionario C5				
Rumiación (n=917)	1.06	1.14	-0.078	-3.58 (p < 0.01)
Agresión (n=908)	0.66	0.77	-0.114	-3.19 (p < 0.01)
Manejo del aula – Autoritario (n=907)	0.83	0.86	-0.024	2.54 (p = 0.01)
Manejo del aula – Permisivo (n=905)	0.45	0.49	-0.044	-1.71 (p = 0.08)

Como es posible observar en la Tabla 8, un número importante de dimensiones muestran diferencias estadísticamente significativas entre los grupos asignados a la condición experimental y control. Primero, en los cuestionarios de reporte de docentes sobre sus estudiantes de jardín a tercero (Cuestionario C3) se encontró un desbalance entre los grupos que favorece al grupo control en términos de la regulación emocional de los estudiantes. De igual manera, en las dimensiones dirigidas a evaluar los síntomas depresivos y ansiosos de los estudiantes –desde la perspectiva de los docentes- se encontraron diferencias que sugieren niveles más elevados, en promedio, en el grupo de instituciones asignadas al tratamiento, en comparación con las asignadas al grupo control.

Por otra parte, en cuanto a los resultados encontrados en el autorreporte de estudiantes de estos mismos grados (jardín a tercero), no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos. Estas dimensiones incluyen el auto-report de empatía de los estudiantes, y sus percepciones sobre el estilo docente de sus profesores.

Finalmente, al explorar los autorreportes de estudiantes de cuarto y quinto grado (Cuestionario C5) en las instituciones participantes, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en 4 de las 14 dimensiones evaluadas. Específicamente, se observan puntajes promedio más altos en el grupo control que en el grupo de tratamiento, para las dimensiones de Rumiación, Agresión, Manejo de aula autoritario y Manejo de aula permisivo.

Posteriormente al realizar los análisis solo con la muestra aleatorizada, los resultados se mantienen. Esto mejora al realizar los análisis con las muestras pareadas en donde sólo se encuentran diferencias en cuatro de las variables: depresión reportada por estudiantes, depresión reportada por profesores, ambiente permisivo de aula y ambiente democrático de aula(para mayor información ver Anexos 8.1 y las tablas 8 y 9). Si bien la aleatorización y el pareamiento se utilizan para mantener al máximo la comparabilidad de los grupos y la capacidad de inferencia sobre el impacto del Programa en las variables de resultado observadas, es posible que por el reducido tamaño de la muestra esta técnica no

haya logrado garantizar esa comparabilidad para todas las variables. Para reducir estos riesgos, en los análisis posteriores de comparación de cambios después de la intervención, se utilizarán los puntajes de pre-test de las variables que presentaron diferencias en la línea de base, como variables covariadas en los modelos.

A continuación se presentan el procedimiento, los instrumentos, la estrategia de análisis y los resultados de la evaluación de impacto del Programa para el año 2015.

3.1.2 Evaluación de impacto del Programa para el año 2015.

3.1.2.1. Introducción

La evaluación de impacto del Programa RESPIRA fue también llevada a cabo por Andrés Molano y Ana María Velásquez quienes hacen parte del CIFE en la Universidad de los Andes a partir de datos recolectados por el equipo de evaluación del Programa. Como se mencionó anteriormente, los procedimientos de recolección de información y asignación o selección de instituciones para la conformación de grupos de tratamiento y control fue asesorada por éstos mismos asesores.

En los apartados a continuación se presentan el procedimiento, análisis y resultados en las dimensiones principales de los instrumentos de evaluación de docentes y estudiantes.

3.1.2.2. Procedimiento

Cómo se explicó en el apartado anterior *3.1.1 Levantamiento de línea base*, la evaluación del programa RESPIRA combina un diseño experimental -en donde instituciones educativas son asignadas al tratamiento de forma aleatoria- con un diseño cuasi-experimental por apareamiento en información demográfica, buscando responder a las particularidades de la intervención generada por el programa en diferentes municipios del país. En total, quince (15) instituciones educativas participaron en la fase de recolección de línea de base y seguimiento de esta evaluación.

En la siguiente tabla se encuentra nuevamente la asignación de los colegios de cada ciudad a cada condición, la cual es presentada a mayor profundidad en el la sección de levantamiento de línea base. Para estos dos escenarios, en todos los resultados reportados se controló estadísticamente por los puntajes observados en línea de base.

Tabla 9: Asignación de colegios para diseño aleatorizado y pareado

Asignación	REGIÓN	CONDICIÓN	COLEGIOS
Aleatorizada	BOGOTÁ	Experimental	1. La Gaitana (am)

Asignación	REGIÓN	CONDICIÓN	COLEGIOS
		Control	2. Kimy Pernia Domicó
			La Gaitana (pm)
			3. Virginia Gutiérrez de Pineda
			4. Leonardo Posada
	CALI	Experimental	5. Isaías Gamboa
		Control	6. Pedro Antonio Molina
Pareada	TAMBO	Experimental	7. Huisito
			8. Ciprés Pueblo Nuevo
			9. Agroindustrial de Quilcace
		Control	10. La Alianza
			11. Cuatro Esquinas
	TUMACO	Experimental	12. Roberto Mario Bischoff
			13. Nueva Florida
		Control	14. General Santander
			15. Max Seidel

3.1.2.3. Análisis

Respondiendo a las características de diseño de la evaluación, se estimaron las diferencias observadas en las dimensiones de los estudiantes y los docentes. Los resultados permiten así examinar si existían diferencias estadísticamente significativas en las variables, entre el grupo control y el grupo experimental. Técnicamente, se utilizó el siguiente modelo analítico:

$$Y_{ijk} = [\beta_0 + \beta_1(TX)_j + \beta_2(PRE_TEST) + \alpha_2(PARE/AS)_k] + [\varepsilon_{ij} + v_j]$$

En este modelo, Y_{ijk} representa cada una de las dimensiones incluidas en la evaluación. En la parte estructural del modelo, β_1 es el parámetro estimado que representa la diferencia entre el grupo tratamiento y el grupo control en la variable de interés., controlando por las diferencias observadas en la medición de línea de base² (β_2). Adicionalmente, el vector de efectos fijos α_2 representa cada una de las parejas construidas para el proceso de evaluación. De esta manera, la estimación simultánea de estos dos parámetros, permite obtener la diferencia estimada entre grupos de tratamiento y de control,

² Un reporte detallado de las diferencias observadas entre grupos al momento de realizar la línea de base se encuentra en nuestro informe técnico anterior.

en promedio, en nuestra población, controlando por diferencias observadas entre las parejas construidas para asignar el tratamiento. En la parte aleatoria del modelo, los parámetros ε_{ij} y v_j dan cuenta de los residuales –a nivel individual y a nivel institución, respectivamente– en nuestra estimación.

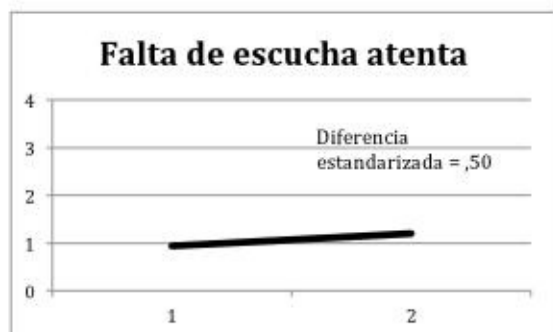
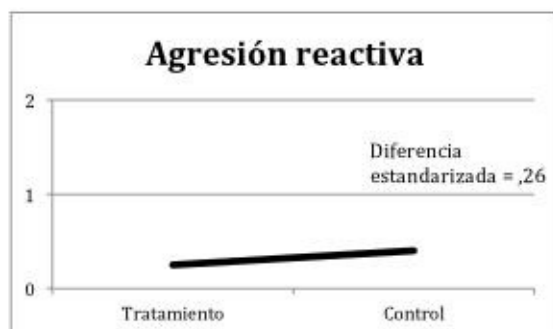
A partir de este modelo poblacional se estimaron de manera independiente, cada una de las diferencias reportadas en la sección a continuación.

3.1.2.4. Resultados

3.1.2.4.1 Docentes. Efectos principales

Al analizar los resultados agrupados, se observaron diferencias estadísticamente significativas, entre los grupos tratamiento y control después del proceso de intervención, sólo en dos dimensiones de la evaluación docente, específicamente: en el reporte de agresión reactiva ($t = -2,04$; $p = 0.04$) y de falta de escucha atenta por parte de los docentes ($t = -2.63$; $p = 0.01$).

En cuanto a la magnitud del efecto, la diferencia encontrada en falta de escucha atenta tuvo un efecto “mediano” (tamaño de efecto = 0.50) y un poco mayor que el de agresión reactiva (0.26).



Al desagregar los resultados según el diseño experimental se encontró que en las instituciones educativas que fueron asignadas a los grupos de tratamiento de manera aleatoria (instituciones en Bogotá y Cali) se encontraron diferencias significativas en falta de escucha atenta ($t = -4.42$; $p = 0.00$) y falta de atención ($t = -2.13$; $p = 0.04$), en donde los puntajes observados para el grupo experimental indican un mayor desarrollo de los docentes en estos constructos. Así mismo el tamaño del efecto de la diferencia encontrada con escucha atenta ($d = 1.17$) la convierte en una de las variables con mayor impacto del programa. Así las cosas estos resultados apoyan la teoría del cambio del programa y sugieren que después de aproximadamente 7 meses de intervención, los docentes participantes, en promedio, desarrollan mejores habilidades para escuchar a sus estudiantes, y para focalizar su atención y concentrarse (ver figuras a continuación).



En Tambo y Tumaco, no se encontraron diferencias que alcanzaran niveles estándar de significancia estadística. Esto resultados resaltan que el diseño pareado implementado para las instituciones en dichas regiones, introduce mayores riesgos a la validez interna de la evaluación.

Por último, la diferencia estandarizada, presentada en las gráficas anteriores da cuenta de la magnitud del efecto de las variables estudiadas. La variable con mayor impacto fue escucha atenta en las instituciones educativas de Bogotá y Cali en las cuales el tamaño del efecto fue grande, mientras falta de atención tuvo un impacto mediano en las mismas ciudades y agresión reactiva un impacto pequeño en la muestra en su totalidad.

Tabla 10: Magnitud del efecto en las variables analizadas.

Variable	Desviaciones estándar	Tamaño del efecto
Muestra completa		
Agresión reactiva	0.26	Pequeño
Escucha atenta	0.50	Mediano
Cali y Bogotá		
Falta de atención	0.57	Mediano
Escucha atenta	1.17	Grande

3.1.2.4.2 Docentes. Análisis de moderación de impacto del programa.

Con el fin de analizar si el programa podía tener un impacto de acuerdo a las condiciones de la población o de la implementación, se realizaron análisis de interacción, en donde se analizaron los efectos del programa según dos condiciones: sexo y nivel de formación de los docentes. En el caso del nivel de formación, se agruparon los docentes según su nivel de asistencia a las sesiones de formación del componente docente, así: Baja asistencia = 0 a 3 sesiones; Alta asistencia = 4 a 6 sesiones. La distribución de los docentes en cada categoría fue la siguiente:

Tabla 11: Distribución de los docentes en control, asistencia baja y alta a las sesiones del Programa RESPIRA

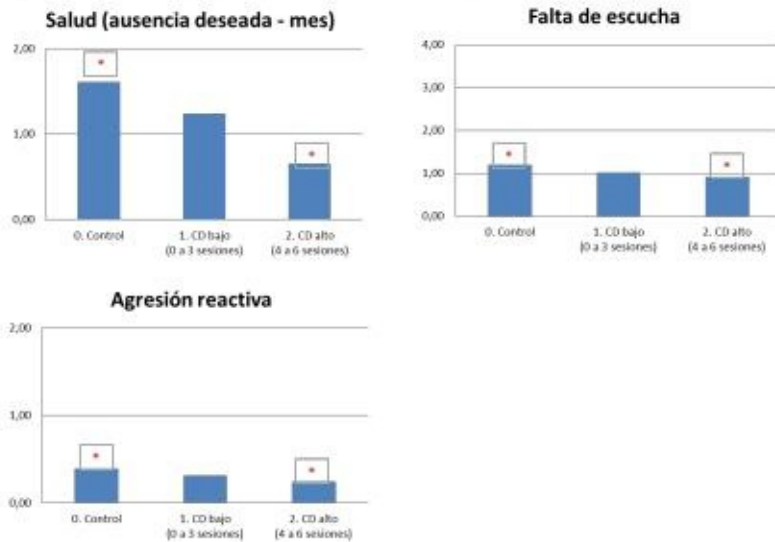
IMPLEMENTACION	Conteo
Control	87
Baja	25
Alta	83

Con base en esta agrupación, se encontró que el efecto de programa no es moderado por el sexo de los docentes.

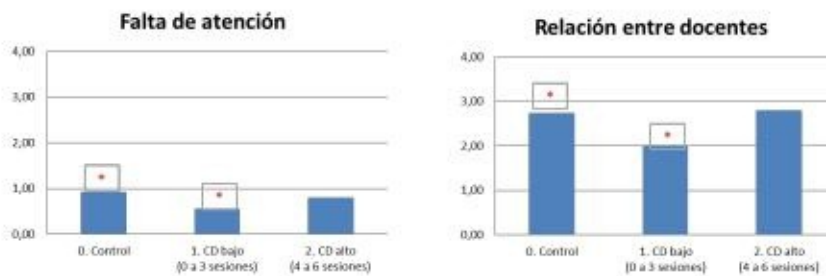
Sin embargo sí se encontró que es moderado por el nivel de implementación del componente docente en las siguientes variables:

- salud (ausencia deseada por enfermedad)
- agresión reactiva
- falta de escucha atenta,
- falta de atención
- relación entre docentes.

Las gráficas a continuación ilustran estas relaciones de moderación, en donde se señalan las diferencias significativas de los grupos de intervención en comparación con el grupo control:



Estos resultados revelan que para las variables de salud, falta de escucha y agresión reactiva, el efecto del programa sólo se da cuando los docentes van a 4 o más sesiones del componente de formación docente.

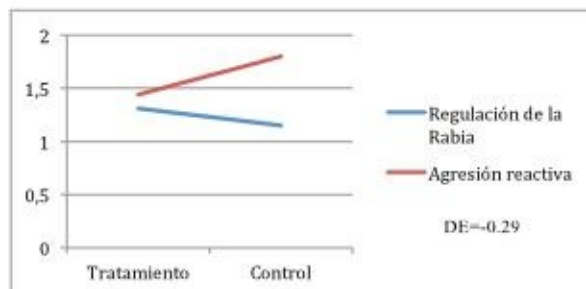


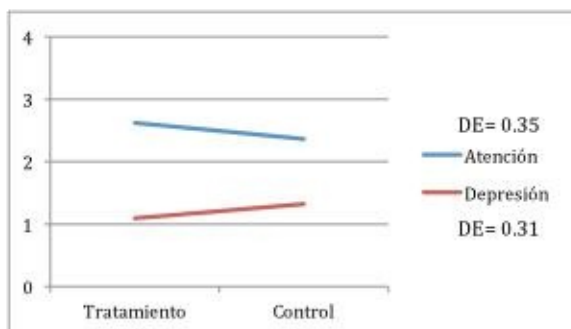
Para el caso de la falta de atención y de la relación entre docentes, se observa que los docentes que son asignados al grupo de intervención pero que van a pocas sesiones de formación, tienen niveles más negativos en estas variables, es comparación con el grupo control. Es posible que estos resultados se puedan explicar por efecto de una tercera variable no observada, por ejemplo, algún atributo relacionado con la personalidad o motivación de los docentes que asisten a pocas sesiones.

3.1.2.4.3 Estudiantes: Efectos principales

Al analizar los resultados agrupados para las 15 instituciones participantes, se encontraron varias diferencias estadísticamente significativas entre los grupos asignados a la condición experimental y control.

Primero, en los cuestionarios de reporte de docentes sobre sus estudiantes de jardín a tercero (Cuestionario C3) se encontraron diferencias que favorecen al grupo experimental, en comparación con el grupo control, en términos de la regulación emocional del estudiante ($t=4.07$; $p = 0.00$), su comportamiento agresivo ($t=-3.60$; $p = 0.00$) los niveles reportados de atención ($t= 4.16$; $p = 0.00$) y los de depresión ($t= -3.64$; $p = 0.00$).

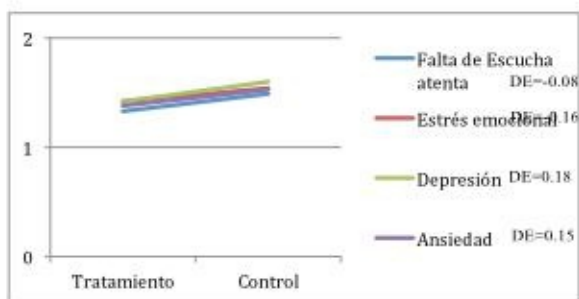




Por otra parte, en cuanto a los resultados encontrados en el autorreporte de estudiantes de estos mismos grados (jardín a tercero), no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos en las dimensiones evaluadas, que incluyen el auto-reporte de empatía de los estudiantes, y sus percepciones sobre el estilo docente de sus profesores.

Finalmente, al explorar los autorreportes de estudiantes de cuarto y quinto grado (Cuestionario C5) en las instituciones participantes, encontramos diferencias estadísticamente significativas en 4 de las 14 dimensiones evaluadas. Específicamente, se observan efectos positivos del tratamiento en las dimensiones de falta de escucha atenta ($t=-2.63$; $p = 0.01$), depresión ($t=-3.24$; $p = 0.01$), ansiedad ($t= -2.67$; $p = 0.01$) y estrés emocional ($t= -2.74$; $p = 0.00$).

Los anteriores resultados, así como los tamaños de efecto medidas en diferencias estandarizadas (DE), se pueden visualizar en las siguientes figuras:



Al analizar los resultados según el diseño, se encontró que en el caso de los estudiantes más pequeños (jardín a 3°) los efectos significativos se encuentran concentrados en la muestra pareada (Tambo y

Tumaco). Por el contrario, para los estudiantes de grados 4° y 5°, los resultados solo se encuentran en la muestra aleatorizada (Cali y Bogotá).

Si bien la aleatorización y el pareamiento se utilizan para mantener al máximo la comparabilidad de los grupos y la capacidad de inferencia sobre el impacto del programa en las variables de resultado observadas, es posible que por el reducido tamaño de la muestra ésta técnica no haya logrado garantizar esa comparabilidad para todas las variables.

3.1.2.4.4 Estudiantes: Análisis de moderación de impacto del programa.

En el caso del nivel de implementación, se agruparon los estudiantes según el nivel de asistencia de sus profesores a las sesiones de formación del componente docente (CD) y el nivel de implementación de las sesiones del componente de aula (CA). El componente de aula se clasificó así: control; baja implementación (0 a 4 sesiones), y alta implementación (5 a 8 sesiones). La distribución fue así:

Sesiones CA	Control	Intervención
0	1,336	625
1	0	58
2	0	31
3	0	248
4	0	104
5	0	134
6	0	66
7	0	19
8	0	348
Total	1,336	1,633

Implementación CD	Estudiantes
Control	1,336
Baja	1,066
Alta	567
Total	2,969

Implementación CD y CA	Estudiantes
Control	1,322
Bajo CD, Bajo CA	301
Bajo CD, Alto CA	112
Alto CD, Bajo CA	765

Alto CD, Alto CA	455
Total	2,955

Con base en la agrupación, se encontró que el efecto de programa no se encontraba moderado por el sexo de los docentes, pero si se encontró moderado por el nivel de implementación del componente docente y de aula en las siguientes variables de los estudiantes de jardín a grado 3º:

- salud (ausencias reales)
- regulación de la rabia
- atención
- depresión.
-

Además, se encontraron moderaciones para las siguientes variables de los estudiantes de grados 4º y 5º:

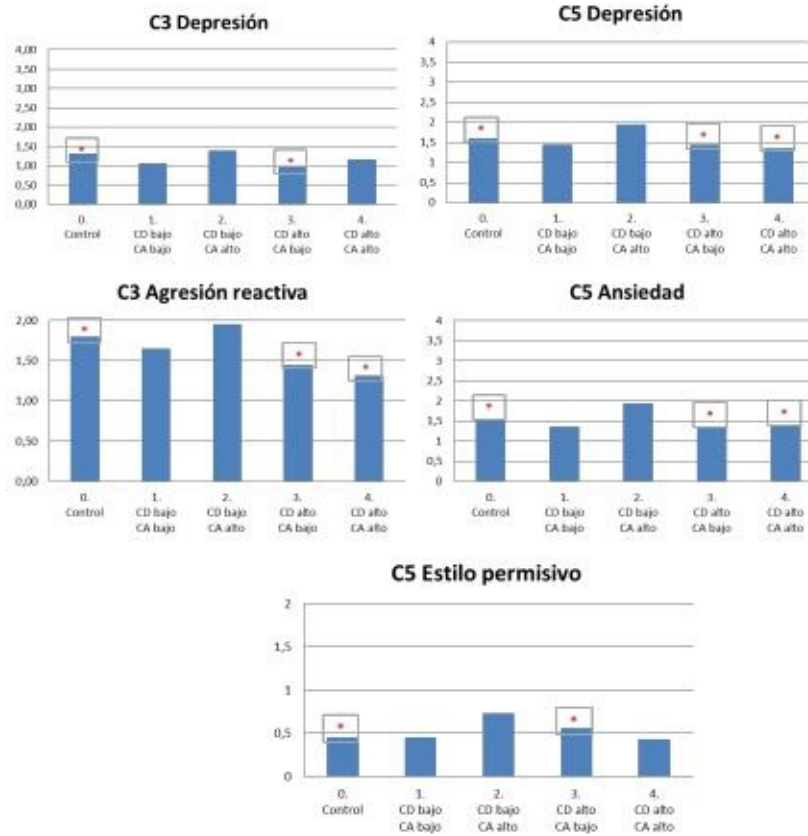
- salud (ausencias reales)
- agresión reactiva
- falta de escucha atenta
- atención
- depresión
- ansiedad
- estrés emocional
- relaciones entre docentes y estudiantes
- manejo de aula permisivo.

Las gráficas a continuación ilustran estas relaciones de moderación, en donde se señalan las diferencias significativas de los grupos de intervención en comparación con el grupo control. Como se aprecia, se encuentran tres patrones de interacción.

1. Para las variables de ansiedad, depresión, agresión reactiva, se encuentra que los efectos positivos solo se dan en los estudiantes, cuando los **docentes reciben una alta dosis de formación** (4 o más sesiones del componente docente). También se encuentra un efecto contrario al esperado, en donde los estudiantes que reciben un bajo componente de aula, pero sus docentes reciben una alta formación perciben que sus profesores son más permisivos.
2. Para las variables de regulación de la rabia, atención y agresión, los efectos positivos del programa solo se dan en los estudiantes que reciben una **dosis alta del componente de aula y además sus docentes tienen un nivel de formación alto.**
3. Para las variables atención, salud y relación docente-estudiante, se encuentran **efectos negativos**, cuando los estudiantes reciben una **alta dosis del componente de aula, pero sus docentes no están lo suficientemente formados.** Esto representa un riesgo para el programa, en donde se hace necesario considerar que promover que los docentes solo

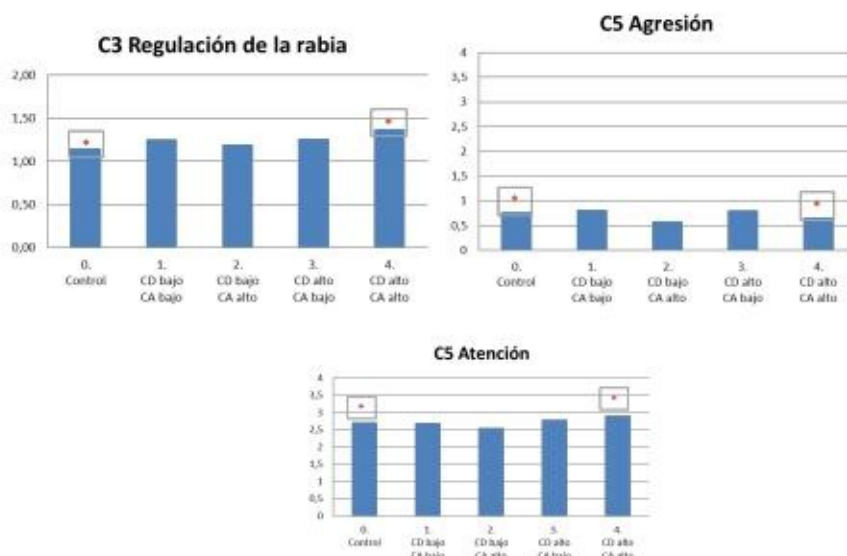
tengan acceso a los materiales del componente de aula, cuando hayan tenido un nivel mínimo de formación.

Patrón de moderación 1: Alto componente docente

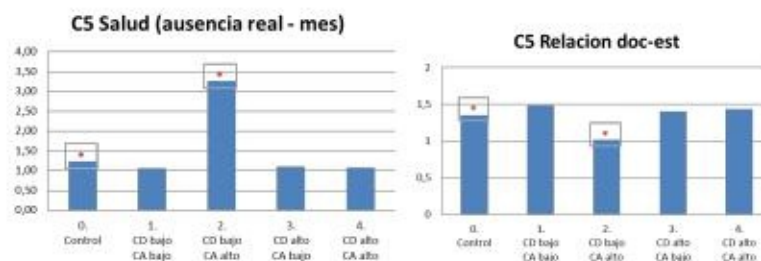


Este último efecto es contrario al esperado

Patrón de moderación 2: Alto componente docente y alto componente de aula



Patrón de moderación 3: Bajo componente docente y alto componente de aula



3.1.3 Conclusiones

En general el programa da resultados positivos después del primer año de intervención (7 meses de intervención efectiva). Los efectos más consistentes se encuentran en las siguientes variables:

- Docentes: agresión reactiva, falta de escucha atenta, falta de atención. En cuanto al tamaño del efecto, la variable de falta de escucha atenta fue la que tuvo un mayor impacto, seguida falta de atención y agresión reactiva. Por otra parte cabe resaltar que en

el caso de la agresión y la falta de escucha atenta, los efectos solo se dan en los docentes con un alto nivel de asistencia a los talleres del componente docente.

- Estudiantes más pequeños (jardín a tercero): agresión reactiva, atención, regulación de la rabia según la percepción de sus docentes. El tamaño de los efectos es menor a aquellos encontrados en los docentes. En el caso de la agresión y la regulación de la rabia, los efectos solo se dan cuando los docentes de los estudiantes tienen un alto nivel de asistencia a los talleres del componente docente. Por otra parte para el caso de la atención, se pueden dar efectos negativos si los docentes aplican el componente de aula sin haber tenido suficiente formación docente.
 - Estudiantes más grandes (4° y 5°): estrés emocional (depresión, ansiedad y percepción de estrés) y falta de escucha atenta. Los efectos en estrés emocional solo se dan cuando los docentes de los estudiantes tienen un alto nivel de asistencia a los talleres del componente docente. En estos estudiantes se observan además efectos positivos en agresión y atención, pero sólo cuando los docentes tienen un alto nivel de formación y los estudiantes reciben dosis altas del componente de aula.
- Para las siguientes variables, los resultados de los análisis de confiabilidad no alcanzaron niveles aceptables, por lo que la falta de impacto podría deberse a que las escalas no midieron lo que se esperaba medir:
 - C1 (autorreporte de docentes): mindfulness, manejo democrático del aula, manejo permisivo del aula, evitación emocional, regulación de la rabia.
 - C4 (autorreporte de estudiantes, jardín a 3°): relación entre estudiantes, empatía, manejo de aula.
 - C5 (autorreporte de estudiantes, 4° y 5°): sobregeneralización, atención, rumiación, escucha atenta, relación estudiantes-docentes, manejo de aula, evitación emocional.

3.2. Resultados evaluación de PROCESO

La evaluación de proceso del primer año de implementación se realizó en 8 instituciones educativas las cuales corresponden a los grupos experimentales de cada región: 3 IE en Tambo, 2 IE en Tumaco, 2 IE en Bogotá y 1 IE en Cali. El diseño de la evaluación de proceso (construcción de instrumentos y metodología de aplicación) se finalizó en julio del 2015; el primer momento de toma de recolección fue en julio - agosto y el segundo momento en octubre- noviembre del 2015.

3.2.1 Instrumentos.

Los 4 instrumentos propuestos para recoger información sobre el proceso de implementación del Programa son:

1. El primer **instrumento de seguimiento** lo diligencia el facilitador de la región y consiste en presentar un resumen de la implementación de las sesiones de los componentes docente (primer semestre de implementación) y de los talleres del componente de aula (segundo semestre de implementación) que realizan junto a los docentes. Éste busca identificar las fortalezas, retos y aspectos emergentes durante el desarrollo de las actividades.
2. El segundo material de análisis fueron las **grabaciones de audio** (en la medida de la posibilidad de video) de tres de las seis sesiones del componente docente, y dos de los cuatro talleres que realiza el facilitador en el componente de aula. El análisis de esta información incluye la comparación entre el desarrollo de las sesiones y talleres en relación a las variables de manejo de grupo por parte del facilitador, la capacidad para transferir las prácticas y capacidades a los docentes y la metodología de las temáticas desarrolladas. Además busca identificar si existe coherencia entre las diferentes sesiones de formación docente realizadas por los facilitadores, lo que permite establecer si existe o no un hilo conductor entre las sesiones y si los temas tratados en las sesiones y talleres grabados corresponden a los establecidos en la planeación del Programa .
3. El tercer material de análisis son los **grupos focales** (GF) con la población participante por medio de preguntas semi-estructuradas que dan cuenta de la fidelidad-coherencia, pertinencia y satisfacción del Programa , particularmente del componente docente y de aula.
Así, en el momento 1 de la evaluación de PROCESO (julio - agosto 2015) se realizó en cada institución educativa un GF para docentes, un GF con algunos estudiantes de jardín a tercero y un GF con los estudiantes de 4º y 5º, con el fin de analizar el proceso del componente docente en los profesores y en los estudiantes.
En el momento 2 de la evaluación de PROCESO (octubre- noviembre), se realizó en cada institución educativa un GF con los docentes. A su vez, se realizó un taller con los estudiantes de jardín a 3º y un taller con los estudiantes de 4º a 5º de cada institución educativa.
4. Finalmente, al finalizar cada sesión del componente docente (6) se realizó **un breve cuestionario de 4 preguntas a los docentes** para evaluar su nivel de satisfacción con respecto a la utilidad y motivación de las sesiones del componente docente y de aula.

INSTRUMENTO	Dimensión a Evaluar	RESPONSABLE
Instrumento de seguimiento de las actividades por IE y por región	Fidelidad y Coherencia	Facilitador
3 grabaciones de voz de las sesiones 2ª, 4ª y 6ª del componente docente (primer semestre de implementación)	Fidelidad, Coherencia y Pertinencia	Facilitador
2 grabaciones de voz de los talleres 2ª, 4ª del componente de aula (segundo semestre de implementación)	Fidelidad, Coherencia y Pertinencia	Facilitador
1 Grupo Focal con docentes de cada institución educativa (Momento 1)	Fidelidad, Coherencia, Pertinencia y Satisfacción (Evaluación Momento 1)	Monitor de evaluación Momento 1
1 Grupo Focal con estudiantes de jardín a 3º (Momento 1) en cada institución educativa.		
1 Grupo Focal con estudiantes de 4º y 5º (Momento 1) en cada institución educativa.		
1 GF docentes de cada institución educativa (Momento 2)	Fidelidad-Coherencia, Pertinencia y Satisfacción (Evaluación Momento 2)	Monitor de evaluación Momento 2
1 taller estudiantes jardín a 3º (Momento 2)		
1 taller estudiantes 4º y 5º (Momento 2)		
Encuestas de satisfacción al finalizar cada sesión de formación docente	Satisfacción	Facilitador

Para conocer los instrumentos de la evaluación de proceso para la implementación del año 1 del Programa RESPIRA puede consultar el Anexo 8.4 del presente informe.

Los resultados obtenidos, fueron codificados y categorizados según las categorías pre establecidas para la evaluación. A continuación se presentan los principales logros del Programa desde la percepción de docentes y estudiantes, en cuanto a la pertinencia, fidelidad, coherencia y satisfacción con el Programa .

3.2.2 Docentes.

3.2.2.1. Pertinencia.

Describe cómo la intervención responde a las necesidades de la población y el contexto en que se está realizando

En relación al desarrollo de las sesiones del componente docente, los maestros reportan que el Programa es pertinente para su desarrollo personal y profesional, pues a través de los espacios que les abrió el Programa tales como la práctica de la atención plena y los círculos de reflexión realizados en el componente docente, pudieron reducir sus niveles de estrés al ser más conscientes de sus acciones,

sensaciones y pensamientos así como de mantener una posición más asertiva y tranquila ante sus experiencias cotidianas.

Entre los aprendizajes significativos que destacan algunos de la implementación del Programa RESPIRA en el primer semestre del año 2015 se destaca que los docentes pudieron reconocer cuáles son sus responsabilidades, así como los aspectos que están en su control, lo que evita que se estresen por problemáticas externas a su campo de control.

En Tambo, los docentes resaltaron que el Programa se ha ajustado a sus necesidades, principalmente, porque sienten que están siendo valorados como personas lo cual ha influido en mejorar en su quehacer laboral y como miembro de familia y de la comunidad: *"Al ayudarnos a mejorar como personas, eso influye en las clases y ha mejorado mucho mi quehacer como docente, en la comunidad y en mi familia"* Docente Institución Educativa Pueblo Nuevo, Tambo.

A partir del componente de aula, los docentes reconocieron que el Programa les da herramientas importantes para mejorar su trabajo dentro del aula en cuanto a manejo de la disciplina y de la atención de sus estudiantes. Como consecuencia sienten una diferencia en sus estudiantes, pues piensan que RESPIRA les ha ayudado a generar mayor concentración en las clases y a ayudarles a mejorar el manejo de sus emociones. Estos elementos han contribuido a que perciban un mejor desempeño escolar de sus estudiantes.

"A mí RESPIRA me ha parecido muy interesante en el sentido en el que nuestros muchachos son más complejos debido a diversas situaciones que ocurren tanto en sus casas como en la relación con los otros. Con las herramientas he podido llegar a ellos y hacer transformaciones. He logrado que sienten interés por su proceso académico y que estén dando cambios" Docente Institución Educativa Huisito, Tambo.

"Es un referente muy importante del manejo de mis emociones y del manejo emocional de los muchachos. Es un material fundamental" Docente Institución Educativa Huisito, Tambo

"A mí me gustó la de la botella porque nos permitió controlarnos y con los niños fue un éxito y hubo muchos cambios positivos en cuestión de agresividad. Fue fundamental porque nos dio herramientas importantes para nuestro quehacer pedagógico" Docente Institución Educativa Nueva Florida, Tumaco.

"A mí me sirvió bastante el ejercicio de la botella porque cuando están distraídos les muevo la botella y ellos ya entienden que tienen que calmarse. El cuento de Distraidin también me ayudó bastante en la disciplina" Docente Institución Educativa Bischoff, Tumaco.

Frente a los docentes de Bischoff, cabe resaltar que sus testimonios e intervenciones fueron especialmente significativas pues RESPIRA no continuó en dicha institución por falta de interés de la dirección de la Institución Educativa. Sin embargo, los docentes que vivieron el proceso, lo juzgaron como pertinente para ellos, creando capacidad instalada en ellos como docentes y personas que podrán aportar en cualquier otra institución.

3.2.2.2 Fidelidad

Busca determinar si los temas y objetivos inicialmente planteados en cada sesión se cumplen durante la implementación:

Objetivos planteados para los docentes del Programa :

1. Desarrollar habilidades para manejar la presión y reducir el estrés laboral.
2. Desarrollar mayor motivación y compromiso hacia la labor docente.
3. Aprender e integrar estrategias para un manejo efectivo de aula.
4. Construir relaciones más armónicas con colegas y estudiantes.

Los objetivos plantados para los estudiantes del Programa fueron los siguientes:

1. Desarrollan su capacidad de atención y concentración.
2. Desarrollan actitudes más positivas hacia el aprendizaje y la vida escolar.
3. Aprenden a reconocer y auto-regular sus emociones y comportamientos.
4. Construyen relaciones más armónicas con sus compañeros de clase.

En el desarrollo de los grupos focales con los docentes se destacó que el componente que reflejó mayor fidelidad en su implementación hacia los objetivos del Programa fue la apropiación y comprensión del concepto de atención plena. Los docentes en su mayoría, definieron la atención plena desde una perspectiva funcional, en donde explican qué es a partir de la forma en que han podido aplicarla a sus vidas y las implicaciones que les ha traído su práctica. La atención plena es entendida como una forma de centrar la atención en el presente, reconociendo en éste a sí mismo y su relación con los otros.

Los docentes perciben que el aprender de atención plena en su vida cotidiana les permite apreciar y aprovechar las ventajas que trae cada momento, para dejar de vivir de forma automática sus días, priorizar actividades, pensamientos y estímulos a los que quieren dedicar su atención

En cuanto a los objetivos del programa en relación con los estudiantes, algunos docentes consideraron en el momento 1, que al cambiar sus prácticas desde la formación docente observaron cambios positivos en sus estudiantes, quienes mejoraron su comportamiento y concentración. Algunos afirmaron que también lograron mejorar la atención de sus estudiantes mediante las herramientas prácticas que les brindó el Programa desde el componente docente.

A partir del momento 2, en el cual se aplicó el componente de aula, muchos reportaron sentir un mejor manejo de aula y ambientes democráticos dentro de la misma fortaleciendo a su vez procesos de convivencia escolar. Igualmente la percepción de cambios en los estudiantes, se fortaleció en la evaluación de Momento 2. Algunas de las dimensiones donde sintieron más impacto fue en su disciplina y en la asertividad en la resolución de conflictos lo que tuvo como consecuencias, mejor rendimiento y desempeño académico.

Frente a construir relaciones más armónicas con los estudiantes y docentes, en zonas como Tumaco, los docentes reconocieron que mediante su trabajo y práctica personal entendieron que hay cambios que pueden empezar desde ellos. Expresan que por ejemplo, para tener una mejor dinámica escolar se requiere un acercamiento estudiante-alumno, reconociendo dicho vínculo como único. Igualmente reportaron que al aplicar la práctica personal en el aula, fueron más asertivos y escucharon más activamente, lo que facilitó las interacciones en el aula. Lo anterior fue cobra aún más relevancia en el contexto de dichos docentes, pues una de las instituciones evaluadas está localizada en uno de los barrios más peligrosos y volátiles de Tumaco, en la cual se observan condiciones laborales negativas

para los docentes; es decir, pareciera que a pesar de estar rodeados de contextos adversos, ellos lograron construir desde su propio trabajo interior algunos elementos necesarios para mejorar su práctica y responder a las demandas del ambiente.

En cuanto a las relaciones con sus colegas, los docentes percibieron que al recibir el componente docente, pudieron empezar a expresar sus pensamientos o emociones sin temor a ser juzgados. A partir de compartir experiencias en este espacio, empezaron a sentir más empatía al entender que compartían problemas y situaciones, y empezaron a buscar soluciones conjuntas.

Los docentes también reportaron un incremento en su motivación y una percepción de menores niveles de estrés.

Por último, al analizar las grabaciones, se evidenció que los facilitadores replicaron las sesiones del componente docente de acuerdo a lo establecido por el Programa, y que fueron igualmente fieles a los principios del mismo por medio de su manejo de las sesiones y del grupo.

“Saber manejar o controlar nuestra respiración, tener serenidad, tener la capacidad de poner la atención en lo que uno está haciendo, de la respiración, de lo que uno siente, de lo que uno piensa” Docente Institución Educativa Bischoff, Tumaco.

“RESPIRA ha contribuido a que haya mucho respeto entre ellos [estudiantes], que haya armonía dentro y fuera del salón, a que ellos den ejemplo a los grandes, a que haya tolerancia y responsabilidad. Yo me siento muy orgullosa por eso, ellos lo han sabido asimilar” Docente Institución Educativa Pueblo Nuevo, Tambo.

“Desde que empezamos RESPIRA yo he visto que tengo que hacer cambios yo, entonces cada día, con cada sesión, yo llego al aula con una actitud diferente. Ahorita, mi relación con los estudiantes está como yo quisiera que estuviera” Docente Institución Educativa Agroindustrial de Quilcace, Tambo.

“Hay un resultado muy significativo y es que en RESPIRA sólo hablaba quien tenía un pescadito que llevaba la facilitadora. Esto lo implementé con los estudiantes y ha sido maravilloso. Ahora sólo habla quien tiene el objeto y los demás escuchan activamente y respetan la palabra” Docente Institución Educativa Pueblo Nuevo, Tambo.

“En el ámbito laboral me ha servido para controlar algunas emociones con los estudiantes... Me he dado cuenta que responden mejor cuando uno los trata con amor. Es diferente a lo que ellos están acostumbrados en sus casas” Docente Institución Educativa Nueva Florida, Tumaco.

“Ha sido fundamental. Hemos tenido mucho trabajo y mucho estrés, nos da malgenio y a veces hacemos que ese malgenio se note. Nos ha ayudado a manejar el estrés” Docente de Institución Educativa Pueblo Nuevo, Tambo.

3.2.2.3 Coherencia

Busca establecer si existe un hilo conductor entre las sesiones y si las diferentes sesiones permiten cumplir el objetivo general del Programa

Los participantes reportaron que percibieron un hilo conductor entre las sesiones. El tiempo que había entre las sesiones tiene una visión diferente para cada institución educativa según las dinámicas particulares de las mismas. A pesar de esto, todas las instituciones educativas piden más sesiones que les ayuden a fortalecer los aprendizajes que alcanzan en cada una, tanto personales como grupales. También destacan la importancia de incluir a todos los docentes de la institución educativa para que se genere mayor impacto a los estudiantes.

3.2.2.4 Satisfacción

Determina si la población participante considera que los talleres fueron útiles y motivantes para modificar sus prácticas tanto profesionales como personales.

En relación a la satisfacción de los docentes se aplicó un cuestionario sobre la percepción de los docentes acerca de la claridad y relevancia de las temáticas, el desarrollo que les dio el facilitador y el manejo que dio al grupo. Los docentes participantes reportaron sentirse altamente satisfechos con todas las sesiones del componente docente recibiendo una puntuación rango de 3,86 a 3,98 sobre 4.

Esta posición puede verse reflejada en las percepciones que manifestaron en los grupos focales al percibir que el Programa les brindó múltiples herramientas a nivel personal y profesional. Igualmente reportaron sentirse satisfechos con la dinámica y el ambiente del grupo, pues lograron generar mayor confianza, cercanía, conocer más a sus compañeros e intercambiar ideas. Por otro lado, los docentes manifestaron que les gustaron mucho los materiales de trabajo y que éstos les permitieron practicar y desarrollar las actividades en otros contextos.

En relación a la percepción que tienen los docentes participantes de sus facilitadores se encontró un común denominador en las descripciones que hicieron de ellos en las diferentes instituciones, definiéndolas como personas tranquilas, amigables y cariñosas, quienes responden de una manera adecuada a las necesidades y situaciones que se fueron presentando en el desarrollo de actividades.

Frente a las actividades en sí mismas, los docentes manifestaron que les gustaban, sobre todo, los ejercicios de relajación y de auto-reconocimiento, ya que les permitía minimizar las molestias en el cuerpo y la mente y conocerse a sí mismos. Además, expresaron que todas las sesiones fueron de su agrado.

3.2.2.5 Retos.

En cuanto a los retos y áreas por mejorar, algunos docentes siguen pidiendo más sesiones o cambiar la regularidad de las sesiones a cada 8 días o cada dos semanas dependiendo de la institución. Sin

embargo esta dinámica depende de factores institucionales más que del Programa en sí mismo.

En muchos lugares los docentes continuaron pidiendo más espacios del Programa para trabajar con todos los maestros dentro de la institución y apoyo para hacer más actividades con la comunidad, así como más material para trabajar con padres, otros docentes y directivos. Sin embargo cabe resaltar que este trabajo se lleva a cabo en el segundo semestre de año uno y en el año dos, según las particularidades de cada institución.

Finalmente, en cuanto al material, las maestras de los cursos de estudiantes más pequeños sugieren que se le anexara una ilustración al cuento, con el fin de mejorar el aprendizaje de las temáticas.

3.2.3 Estudiantes.

3.2.3.1 Logros.

El análisis del momento 1 para los estudiantes incluyó únicamente los grupos focales pues en éste momento se había aplicado solamente el componente docente. En términos generales se identificó que en los grupos focales con los estudiantes de jardín a tercero que tenían dificultades para responder las preguntas que estaban planteadas, pues éstas requerían hacer un análisis del comportamiento de los docentes y su cambios en función con su participación en el Programa. Por lo anterior, se modificó el estilo de grupo focal con los estudiantes para el momento 2 de evaluación de proceso.

Para el análisis del momento 2 con los estudiantes se consideraron los talleres que se realizaron con los niños de jardín a tercero y los que se realizaron con los niños de 4º y 5º grado. En general no se evidenciaron diferencias en las respuestas entre los estudiantes de jardín a tercero y de cuarto y quinto. Los estudiantes mencionan que gracias a RESPIRA aprendieron a respirar y a entender sus emociones. Por otra parte mencionan que el Programa les ayudó a concentrarse más en las tareas escolares y consideran que las actividades eran divertidas. Sin embargo en varias instituciones los estudiantes mencionan que les gustaría que el Programa tuviera más actividades al aire libre, en las cuales pudieran moverse más libremente y correr.

En varias regiones los estudiantes recordaron los ejercicios de relajación y atención consciente que empezaron a practicar con sus profesoras.

“Concentrarse en la respiración. La profe nos dijo que cuando estemos bravos o no nos podamos concentrar, respiremos 10 veces y seguimos lo que estamos haciendo más tranquilos” Estudiante Institución Educativa Huisito, Tambo

Otros mencionaron que sus profesores realizaban ejercicios en los que les enseñaban a manejar la respiración y otros de movimientos de las manos y los pies, ayudándolos a relajarse.

Una de las actividades que los estudiantes más recordaron y mencionaron fue la actividad de la Montañita Silenciosa y refieren que con esta han aprendido a calmarse. Además, recuerdan el cuento de Beto. El elemento sensorial les llama la atención, les es útil y genera recordación. Sin embargo la

actividad que se menciona más en las diferentes regiones y que parece haber tenido más impacto es la botella. Es un elemento que les llama bastante la atención visualmente, pero que también les genera una recordación en cuanto a lo que deben hacer. Muchos incluso mencionaron llevar la actividad a sus casas, y logrando así mejorar dinámicas en relación con su familia.

“Cuando mi mamá está furiosa yo le saco la botella y le digo que tiene que estar tranquila y se calma”
Docente Institución Educativa Huisito- Tambo/ *“El de la botella porque le enseñé a mi mamá a hacerlo y se ha calmado un poquito. Es muy regañona y aprendió a tranquilizarse”* Docente Institución Educativa Pueblo Nuevo - Tambo

3.2.3.2 Retos.

Entre los retos del Programa para futuras implementaciones y evaluaciones, se evidenció que para los estudiantes es difícil evidenciar la conexión entre el Programa y los elementos que se buscaba evaluar tales como estilos docentes, relaciones entre alumnos y ambiente de aula en general. Esto requiere también llevar a cabo procesos de meta cognición que pueden ser difíciles de generar en los alumnos. Lo anterior implica la necesidad de modificar la estrategia de grupos focales y momentos de evaluación con los estudiantes, con el fin de obtener información cualitativa por parte de los estudiantes que dé cuenta especialmente de la relevancia y fidelidad del Programa con respecto a los objetivos planteados para los estudiantes.

4. CONCLUSIONES Y LIMITACIONES DEL ESTUDIO

En conclusión, RESPIRA es un programa pertinente para los docentes, quienes lo valoran y perciben sus beneficios a nivel personal y profesional. A pesar de haber tenido una implementación más baja a la inicialmente planeada (7 meses) y a factores externos adversos que se describirán a continuación, las evaluaciones dieron cuenta de altos niveles de satisfacción con el programa y de cambios en la práctica docente lo que llevó a mejoras principalmente en variables como atención, escucha, regulación emocional y síntomas de depresión. Los testimonios además dan cuenta de múltiples cambios percibidos en los docentes, quienes poco a poco fueron reconociendo sus herramientas para hacer pequeños cambios en sus vidas personales y en su aula de clase; cambios que redundaron en un mejor manejo del estrés, en estilos docentes más asertivos, en acercarse a sus estudiantes y tener una actitud pro activa hacia mejorar su práctica y algunas situaciones de sus vidas cotidianas.

Todo lo anterior se dio principalmente cuando los docentes asistieron a un alto número de sesiones del Componente Docente, lo cual resaltó la importancia de la formación y de la continuidad en la práctica. Aunque algunos no aplicaron el Componente de Aula en su totalidad, el haber aprehendido tanto la práctica como las herramientas que el programa ofrece, los llevó a generar cambios que se vieron reflejados tanto en la evaluación de proceso como de impacto.

En cuanto a las limitaciones más importantes de la presente evaluación del Programa es la implementación del mismo por motivos contextuales del país durante el 2015. Del 22 de abril al 11 de mayo hubo paro nacional de maestros, el cual se resumía en cinco grandes temas: nivelación salarial, carrera docente (sistema de ascensos e incentivos), política educativa (jornada única, implementación de pre- escolar en tres grados, respeto a la planta docente sin tercerización, crecimiento porcentual del PIB para educación) salud y bienestar e incrementos del salario. El paro nacional implicó cierre de instituciones educativas y por ende cese de actividades del Programa. Al levantarse el paro, los docentes estuvieron obligados a recuperar las clases perdidas, obligando a cancelar actividades complementarias que no respondieran directamente a los contenidos del currículo que debían cubrir. Por lo tanto, en los tres meses posteriores al paro, fue difícil hacer cualquier sesión o taller de RESPIRA disminuyendo el tiempo efectivo para su implementación y seguimiento.

En Tumaco particularmente, se presentaron eventos particulares de violencia- ataques con artefactos explosivos, bloqueos, cortes de luz, muertes de personas cercanas- afectando la comunidad profundamente emocionalmente, subiendo niveles de estrés y agresividad en docentes y estudiantes, y parando las actividades en las instituciones educativas. Durante todo el resto del año y hasta la fecha (Mayo 2016), se dieron negociaciones y diversos paros internos que resultaron en la desescolarización de los estudiantes en varias oportunidades en el año, alrededor de 4 semanas de clase en total se perdieron por estos eventos. Hoy, 600 docentes en Tumaco perdieron su trabajo o están esperando en listas a ser reubicados.

Por otra parte en todas las instituciones educativas, los primeros meses del 2015 se ocuparon en levantar la línea base con el fin de responder al diseño de evaluación establecido, perdiéndose así tres meses potenciales de implementación y reduciendo la implementación estándar de 9 a 10 meses establecidos, a 7 meses efectivos.

En cuanto a las escalas utilizadas en la evaluación de impacto, hay algunas con baja confiabilidad. Por cuestiones de tiempo, no fue posible validarlas y estandarizarlas antes de su aplicación lo que implica que algunos resultados deben ser tomados con cautela, pues no hay certeza frente a saber si la falta de impacto en algunas variables es resultado del programa o de la baja confiabilidad de las escalas, al no medir lo que se esperaba medir.

Finalmente, el tamaño de la muestra así como el manejar dos diseños de evaluación (experimental y cuasi experimental) constituyen riesgos a la evaluación de impacto y la potencia de la misma. Sin embargo, los efectos fueron controlados al máximo por medio de técnicas estadísticas para garantizar una mayor confiabilidad y validez de los resultados.

5. RESULTADOS DE EVALUACIÓN PARA EL AÑO 2 DE IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA RESPIRA.

Antes de llevar a cabo la implementación de la evaluación anteriormente presentada, se llevó a cabo una implementación a manera de pilotaje en 5 instituciones educativas en Bogotá (Concepción, y Garcés Navas) y Tumaco (Candelillas, Llorente e Instituto Técnico Popular de la Costa - ITPC). La implementación en dichas instituciones educativas fue evaluada en algunos de sus aspectos del Componente Docente en el año 1, y en el año 2 (2015), con el fin de identificar las percepciones generales que tuvieron los docentes y estudiantes acerca de la implementación del programa y el impacto que percibieron en las dimensiones fisiológicas, cognoscitivas, emocionales y comportamentales en sí mismos, así como los cambios comportamentales que identificaron en sus estudiantes. Lo anterior se realizó a partir de un grupo focal con estudiantes en cada institución educativa y otro con maestros (ver anexo 8.5). En Tumaco se realizó un sólo grupo focal incluyendo docentes de cada institución educativa. A continuación se presentan los principales resultados de esta evaluación a manera de cierre, los cuales complementan y apoyan los hallazgos de la evaluación de impacto y proceso del 2015.

5.1. Docentes.

5.1.1. Ventajas y Desventajas del segundo año de implementación del programa RESPIRA.

Los docentes destacan al programa RESPIRA como una experiencia significativa a nivel personal y profesional. Expresan que sus enseñanzas les han permitido aprender a tranquilizarse, a manejar de manera más asertiva sus emociones y a adquirir a diferentes estrategias para la solución de situaciones que se les presentan en el día a día. Por un lado, los docentes resaltan que las herramientas que aprendieron en el programa para relajarse y controlar sus emociones pueden aplicarlas con sus familias y en las aulas de clase con sus estudiantes:

“RESPIRA me ha ayudado mucho a mejorar las relaciones en mi familia y las actitudes de los estudiantes. Ya controlo más mis emociones y estoy más tranquilo, tengo un poco más de control sobre mis reacciones frente a ellos y he sido un poco más asertivo” Docente de Tumaco.

“Relajé muchas cargas que tenía. Aprendí a respirar, a vivir con calma, a controlar mis emociones, a ver la vida desde otro punto de vista, a no juzgar, a dedicarme tiempo para mí y fue genial” Docente Institución Educativa Concepción, Bogotá.

“Me sirvió mucho en varias cosas: 1) ser consciente de respirar y aprender a hacerlo bien. Lo apliqué con los estudiantes y en mi casa; 2) el autocontrol; 3) el saber escuchar, antes escuchaba por escuchar, ahora soy más consciente y escucho lo que está cerca y lo que está lejos. Eso me sirvió mucho en el aula, los estudiantes se concentran mucho; 4) manejar mejor el tiempo; 5) mejorar las relaciones con los compañeros” Docente Institución Educativa Garcés Navas, Bogotá.

Entre las ventajas que los docentes identifican en el programa se destacan la importancia de aplicar la atención plena en ellos mismos en primer lugar para luego enseñarla a los estudiantes: *“Me pareció importante la idea de aplicarlo primero en nosotros mismos, porque siempre tenemos el afán de pensar cómo vamos a aplicar las cosas con nuestros niños, pero este era importante apropiarlo y*

luego si aplicarlo. Domínalo tu primero antes de enseñarlo” Docente Institución Educativa Concepción, Bogotá.

Además, los docentes resaltan como características de la implementación del programa su material y el rol de el/la facilitador(a) que acompañó su proceso, pues su rol es significativo para que tuviera resultados positivos.

“El material es una gran ayuda, la cartilla, el CD. El paso a paso detallado es interesante y ayuda en la aplicación del programa” Docente Institución Educativa Concepción, Bogotá.

“El acompañamiento de Paula era muy importante en el proceso, ayudaba a que uno se metiera más en el programa y estaba pendiente de cada uno. Ella refleja lo que enseña. Ella nos manifestaba que nos quería y que se preocupaba por lo que nos fuera a pasar”

Como aspectos a mejorar del programa se destaca en el caso de las instituciones educativas de Bogotá que el programa no pudo ser implementado con la misma frecuencia como en el primer año, pero siguen viendo impacto en los estudiantes, así como permanecen sus aprendizajes en los maestros: *“El año pasado fuimos más sistemáticos con la aplicación del programa y ha sido un instrumento valioso para los niños, que ahora tienen un mejor manejo de sus emociones, piden la palabra, respetan al otro, respiran para tranquilizarse”* Docente Institución Educativa Concepción, Bogotá; *“Sé que de aquí ya quedó incorporada en mi vida y que donde yo esté como docente, siempre va a estar conmigo y con mis niños”* Docente Institución Educativa Garcés Navas, Bogotá. En esta misma institución educativa destacan una carencia del programa en relación a las actividades didácticas que ofrecía: *“La única carencia de Respira es el aporte didáctico, sobre todo en el trabajo con los estudiantes. Faltó muchísimo esto con los niños para llegarles como de forma más lúdica a ellos”* Docente Institución Educativa Garcés Navas, Bogotá.

5.1.2. Práctica de Atención Plena.

Se abordó con los docentes sus percepciones sobre el concepto de la atención plena y las funcionalidades que veían en su práctica frecuente. Los docentes de todas las instituciones educativas en su segundo año de implementación definen a la atención plena en relación a la capacidad de ser consciente de sus acciones, emociones en un contexto determinado, lo que permite responder a este contexto de una mejor manera. *“Uno aprende a captar el momento que es, a ponerle atención a la situación que necesita solución, a tener en cuenta lo que el niño necesita, y termina uno siendo más consciente de muchas cosas que uno antes las hacía como automáticas”* Docente Institución Educativa Garcés Navas, Bogotá.

Además, los docentes expresan que practicar la Atención Plena en el aula les ha permitido mejorar el comportamiento y la concentración de los estudiantes: *“Ahora, cuando está uno en clase, está pendiente de lo que hacen los niños. De percibir las necesidades de ellos y tratar de suplirlas. Aprendí a detectar dificultades de los niños de preescolar. A escucharlos, a sentir sus abrazos”* Docente Institución Educativa Concepción, Bogotá.

5.1.3. Dimensión Fisiológica.

Los docentes refieren que las actividades de RESPIRA les han ayudado a aliviar el estrés y algunas dolencias corporales y que incluso se sienten rejuvenecidos al practicar las herramientas que

aprendieron en las sesiones: *“Yo siento que me he rejuvenecido un poco y me río más, estoy como más relajada. Siento que estoy más alegre”* Docente Institución Educativa Garcés Navas, Bogotá, *“Las sesiones ayudan mucho a aliviar los dolores de la espalda y eso. Además nos enseña a ser conscientes de lo que hacemos con el cuerpo. Ser consciente de que alzo el brazo, de que respiro, de que entra el aire y que sale, genial”* Docente Institución Educativa Concepción, Bogotá.

Los participantes explican que estos cambios fisiológicos están acompañados de una mejoría en las relaciones con sus compañeros *“Se ha reducido mucho el dolor de cuello, el dolor de espalda, estoy más tranquila, ha mejorado la convivencia con los compañeros”* Docente Institución Educativa Garcés Navas, Bogotá.

5.1.4. Dimensión Cognoscitiva.

En relación a los cambios en la atención y concentración, así como en los estilos de pensamiento más frecuentes los docentes reportan que RESPIRA ha sido una herramienta útil para focalizar su atención en cada una de las actividades que realizan, mientras mantiene una postura de aprecio por sí mismos al dedicarse tiempo a sí mismos.

“En mi casa ahora me dedico a hacer una cosa a la vez, me tomo mi tiempo estoy concentrada en eso. Me siento como más liviana, más relajada. A cada cosa le doy su tiempo” Docente Tumaco

También, ha fomentado en los docentes un mayor frecuencia a pensar reflexionar sobre sus acciones antes de realizarlas, lo que les ha ayudado a relacionarse de manera más asertiva y escuchar activamente a los otros: *“Ahora hago menos cosas. Respondo por las cosas que debo responder, y pienso más en mí. Le dedico más tiempo a mi descanso, a comer más despacio, a dormir mejor”* Docente Tumaco, *“Se vuelve uno más reflexivo y escucha más. Aprendí que uno tiene dos orejas y una sola boca, porque antes hablaba sin pensar y sin escuchar. Ante las dificultades puedo ver más soluciones y echarme menos cargas”* Docente Institución Educativa Concepción, Bogotá.

5.1.5. Dimensión Emocional.

Respecto a la dimensión emocional que explora la seguridad en el manejo de aula que los docentes tienen al implementar las estrategias del programa, el manejo de sus emociones y su percepción frente a otros seres vivos, destacan impactos positivos. En primer lugar, los docentes refieren un cambio en el comportamiento de sus estudiantes que ha facilitado el manejo de aula: *“Los niños están más atentos, les gustan las actividades. Ellos mismos ya las piden y le recuerdan a uno que las haga. Ayuda a lograr un mayor control del grupo de estudiantes y se concentran más”, “En mi curso antes eran muy indisciplinados, muy groseros. Ahora se concentran mucho más y entre ellos mismos se enfocan en lo que estén haciendo”* Docentes de Tumaco.

Los participantes manifiestan que Respira les ha permitido manejar mejor sus emociones y enfrentarse a los problemas de manera más asertiva y empática. *“Ha sido difícil ese proceso de reconocer las emociones y aprender a expresarlas. Ahora ya las reconozco, las tolero y las siento. El recordarme que no es la situación la que me tiene que manejar, sino al revés. Soy más consciente de las emociones y no me dejo batir por ellas”* Docente Institución Educativa Concepción, Bogotá. Así mismo, han mejorado sus relaciones con los estudiantes y compañeros. Manifiestan que han aprendido a valorar y ser más agradecidas con las personas.

Finalmente, resaltan la importancia de practicar diariamente la Atención Plena, para incorporarla más y tener mejores resultados en las situaciones profesionales y personales que manejan.

5.1.6. Dimensión Comportamental sobre los estudiantes.

Los docentes destacan que han usado las estrategias de las actividades de RESPIRA para manejar a sus estudiantes en clase, haciendo uso de símbolos como la botella y los animales de los cuentos: *"Cuando están como muy alterados, saco la botella y les pregunto qué pasa con la botella y entonces respiran y se calman"*, *"Los niños son bastante inquietos, pero han podido aprender los mensajes de cada animal del cuento y lo aplican mucho en la clase"* Docentes Institución Educativa Concepción, Bogotá.

Además, los participantes refieren que sus estudiantes no sólo han disminuido sus acciones agresivas con los otros, sino que han incrementado sus niveles de concentración en las actividades e incluso incrementan sus interacciones con sus compañeros.

"Todavía se alborotan mucho, pero ya reconocen más las faltas que cometen y su responsabilidad en los acuerdos. Ahora socializan mejor, se ponen en el lugar del otro, escuchan mejor", Docente Institución Educativa Concepción, Bogotá.

"Ellos ahora son menos agresivos, son más cordiales, están más tranquilos, más pendientes de trabajar. Ya no hacen tanto ruido ni se están queriendo levantar, están más atentos a la clase", "Son más afectuosos entre ellos mismos, se ayudan más, están más pendientes de los otros. La convivencia ha mejorado mucho", "Yo tenía una niña que era muy introvertida y al comienzo no le gustaban los ejercicios. Pero cada vez se fue soltando más y ahora es más abierta y se expresa más. Logró enfrentar ese miedo que tenía y eso fue muy bonito" Docentes Tumaco.

El en grupo focal con los docentes se obtienen resultados emergentes en relación a la pertinencia y satisfacción del programa. Los participantes expresan que sería importante que el programa RESPIRA tuviera mayor continuidad y se aplicara por más tiempo en las insituciones educativas, a todos los docenets y estudiantes que estuvieran en ella para generar un impacto mayor en la comunidad educatvia: *"Se debería institucionalizar, debería implementarse en el colegio como una actividad diaria para todos"* Docente Institución Educativa Concepción, Bogotá. Además, consideran que el programa debería aplicarse también con las familias de los estudiantes, porque les ayudaría a mejorar la convivencia intrafamiliar y obtener cambios positivos a largo plazo: *"Ojalá se diera también en más instituciones. Es un tema de salud mental que va por el lado de la convivencia con el riesgo escolar. Toca meterse por ahí en toda la comunidad"* Docente Tumaco.

5.2 Estudiantes.

En el grupo focal que se hizo con los docentes de cada insittución educativa se identifica que los estudiantes tienen dificultad para diferenciar los tipos de cambios generados por el programa. Sin embargo, reportar un impacto en su capacidad para regular sus emociones y vincularse con sus compañeros, familiares y docentes.

Los estudiantes refieren que RESPIRA les ha ayudado a sentirse más tranquilos y controlar sus emociones: *"Cuando uno respira profundamente uno siente como que el organismo se está limpiando, cuando uno inhala y exhala suavemente uno se siente tranquilo y relajado y se puede concentrar bien"*,

“La profesora tocaba la campanita y nos decía que pusiéramos las piernas juntas y cerráramos los ojos y sólo ella hablaba y nos decía en qué pensar. Aprendimos que cuando uno está muy estresado, respira profundo, no piensa en nada y se tranquiliza” Estudiantes Institución Educativa Candelillas, Tumaco.

Los estudiantes hacen referencia a actividades puntuales de RESPIRA para describir los aprendizajes que lograron en las sesiones *“El oso que nos enseña a respirar, el búho que nos enseña a hacer bulla, el conejo nos enseña a escuchar”* Estudiante Institución Educativa Llorente, Tumaco, *“Aprendimos que nuestro cerebro es como una botella que cuando uno está calmado se puede ver el agua y cuando uno está alterado es difícil ver. Entonces hay que respirar para controlarse”* Estudiante Institución Educativa Concepción, Bogotá.

También describen que aprendieron a controlar sus impulsos en un momento de rabia o tristeza *“Cuando a uno le dicen algo que no le gusta, antes le pegaba al otro. Ahora ya no les pego”* Estudiante Institución Educativa Candelillas, Tumaco, *“Para no gritarle a mi familia ni irrespetarlos. Por ejemplo ya no peleo tanto con mi hermano”* Estudiante Institución Educativa Garces Navas, Bogotá.

En relación a los niveles de concentración, los estudiantes reportan que han aprendido a mantener mayores tiempos de concentración usando la botella como un símbolo para relajarse: *“Nos ha ayudado mucho a estar más concentrados en clase”, “Ahora intento que mi cabeza esté quieta como la botella”, “Yo el periodo pasado había perdido 2 materias y ya las pasé porque me concentro más”* Estudiantes Institución Educativa Concepción, Bogotá.

La mayoría de los estudiante no sabe qué significa atención plena, y los que responden a esta pregunta refieren ejemplos concretos de su uso: *“Cuando una persona está hablando es escucharlo concentrado en eso”* Estudiante Institución Educativa Concepción, Bogotá, *“Significa escuchar, poner atención y que nuestra mente no esté en otra parte”* Estudiante Institución Educativa Candelillas, Tumaco.

Al evaluar la implementación del programa, los estudiantes afirman que les resultaron fáciles todas las actividades de RESPIRA, excepto la del equilibrio. Manifiestan también que la del Gong era difícil al comienzo *“porque uno no está acostumbrado a tener los ojos así cerrados tanto tiempo”* Estudiante Institución Educativa Candelillas, Tumaco.

5.3 Conclusiones y limitaciones del estudio.

En general, los resultados de este estudio proveen evidencias acerca del impacto positivo del programa RESPIRA para el segundo año de implementación. Se identifica una necesidad de los maestros por continuar la formación y ampliar su alcance a toda la comunidad educativa. Además, los participantes expresan percibir un impacto positivo en la regulación de sus emociones, reducción en los niveles de dolores caporales causados por estrés, y calidad de las relaciones interpersonales en ámbitos personales y laborales.

De manera similar, los estudiantes reportan cambio positivos en su regulación emocional y control de impulsos en contexto educativos y familiares, así como un agrado por las actividades que se realizaron en el componente de aula aunque no entienden completamente el concepto de atención plena.

Es importante considerar que este estudio es exploratorio con una sola toma de datos y por lo tanto no pueden hacerse generalizaciones a la población total de intervención. Por otro lado, sólo tiene en cuenta la percepción de los participantes la cual puede estar sesgada por la discapacidad social. De esta forma vale la pena realizar un próximo estudio que cuente con un grupo control, y realice un seguimiento a los efectos del programa en los participantes.

6. BIBLIOGRAFÍA.

- American Psychiatric Association (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4a. Edición). (Texto revisado). Washington, D.C.: Autor.
- Barlow, D.H. y Durand, V.M. (2009). *Abnormal Psychology: An integrative approach*. (5a. Edición). Belmont, California: Cengage-Wadsworth.
- Cohen, S., Kamarck, T. & Mermelstein, R. (1983) *A global measure of perceived stress*. Journal of Health and Social Behavior. Vol. 24 (4): 385-396.
- Franco, C. y Navas, M. (2009). "Efectos de un programa de meditación en los valores de una muestra de estudiantes universitarios" *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, vol.7, pp. 1157-1174
- Franco, C. y Navas, M. (2009). *Efectos de un programa de meditación sobre los valores en una muestra de estudiantes universitarios*. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 19, 1157-1174.
- Kabat-Zinn, J. (1990). *Full catastrophe living: Using the wisdom of your body and mind to face stress, pain and illness*. New York: Delacorte.
- Kabat-Zinn, J. (2003). *Vivir con plenitud las crisis. Como utilizar la sabiduría del cuerpo y la mente para afrontar el estrés, el dolor y la enfermedad*. Kairós, Barcelona.
- Thompson, R. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. In N. Fox (Ed.), The development of emotion regulation: Biological and behavioral considerations. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2-3, Serial 240).

7. ANEXOS.

7.1. Anexo Informe de levantamiento de línea de base

Elaborado por: Andrés Molano y Ana María Velásquez

Universidad de los Andes

Septiembre 2015

7.1.1. Introducción

En este documento presentamos un resumen ejecutivo de los procedimientos y resultados principales relacionados con el levantamiento de línea de base para la evaluación del programa RESPIRA en cuatro municipios Colombianos (Bogotá, Cali, Tumaco y Tambo). Se presentan los resultados asociados con los docentes participantes en el programa, así como los generados a partir de la evaluación de estudiantes de grados jardín a quinto en las instituciones educativas participantes en la evaluación.

En los apartados a continuación presentamos los procedimientos de recolección de información y asignación o selección de instituciones para la conformación de grupos de tratamiento y control. Adicionalmente, presentamos resultados preliminares de línea de base en algunas de las dimensiones principales de los instrumentos de evaluación de docentes y estudiantes.

7.1.2 Procedimiento

La evaluación del programa RESPIRA combina un diseño experimental -en donde instituciones educativas son asignadas al tratamiento de forma aleatoria- con un diseño cuasi-experimental por apareamiento en información demográfica, buscando responder a las particularidades de la intervención generada por el programa en diferentes municipios del país. En total, quince (15) instituciones educativas participaron en la fase de recolección de línea de base de esta evaluación.

En los municipios de Bogotá y Cali, un total de 6 instituciones educativas (4 en Bogotá y 2 en Cali) participaron en los procedimientos de recolección de información de línea de base. Esta información fue recolectada antes de conocer el grupo al que sería asignada cada una de las instituciones en la evaluación. La asignación se realizó de manera aleatoria, dentro de parejas o grupos creados utilizando información administrativa del sistema educativo, y en adelante nos referiremos a esto como **grupos aleatorizados**. Este último procedimiento fue implementado para reducir la variabilidad observada entre instituciones educativas y minimizar las diferencias que el proceso de asignación aleatoria podría crear. Considerando el bajo poder estadístico con el que cuenta esta evaluación, esta estrategia analítica nos permitió crear grupos o “clusters” de instituciones, que a partir de información administrativa resultaban como similares. Después de este apareamiento en variables demográficas de las instituciones, realizamos un proceso de asignación aleatoria que creó tres parejas de evaluación, cada una con dos instituciones – en el mismo municipio –; una asignada al grupo de tratamiento y otra asignada al grupo de control³.

³ Para una de las parejas en la ciudad de Bogotá, fue posible incluir un segundo grupo control compuesto por la contrajornada de la institución seleccionada como parte del grupo de intervención.

En los municipios de El Tambo y Tumaco, en el Departamento de Cauca y Nariño, no fue posible realizar una asignación aleatoria de instituciones. Respondiendo a compromisos previos del programa con el donante, las instituciones asignadas para recibir el tratamiento ya habían sido seleccionadas (Tambo = 3; Tumaco = 2), y resultaba imposible revertir esta decisión. En este escenario, utilizamos datos demográficos de las instituciones para emparejar a las unidades de tratamiento con instituciones similares, y los equipos de trabajo del programa buscaron reclutar a estas instituciones seleccionadas para definir el grupo control (Tambo = 2; Tumaco = 2). En adelante, a estos grupos los denominamos **grupos pareados**. Condiciones de seguridad y accesibilidad del contexto, generaron algunos cambios en las instituciones que componen el grupo control. En la siguiente tabla se encuentra la asignación de los colegios de cada ciudad a cada condición.

Asignación	REGIÓN	CONDICIÓN	COLEGIOS
Aleatorizada	BOGOTÁ	Experimental	16. La Gaitana (am)
			17. Kimy
		Control	La Gaitana (pm)
			18. Virginia Gutiérrez de Pineda
	CALI	Experimental	19. Leonardo Posada
		Control	20. IE Isaías Gamboa
Pareada	TAMBO	Experimental	21. IE Pedro Antonio Molina
			22. Huisito
		Control	23. Ciprés Pueblo Nuevo
			24. Agroindustrial de Quilcace
	TUMACO	Experimental	25. La Alianza
			26. Cuatro Esquinas
		Control	27. Roberto Mario Bischoff
			28. Nueva Florida
			29. General Santander
			30. Max Seidel

Respondiendo a estas diferencias en el proceso de selección y asignación de instituciones a los grupos de control y tratamiento en esta evaluación, en nuestros resultados a continuación presentamos dos escenarios distintos. En el primero agrupamos las 15 instituciones participantes – sin distinguir por las características de diseño de la evaluación – y comparamos los resultados de línea de base entre aquellas asignadas al grupo de tratamiento y grupo de control. En el segundo escenario, analizamos de manera independiente los resultados de línea de base observados en los grupos de las ciudades de Bogotá y Cali –en donde aplicamos un diseño experimental anidado dentro de parejas con similares características demográficas– y aquellos obtenidos en los municipios El Tambo y Tumaco – en donde

utilizamos un diseño cuasi-experimental anidado dentro de parejas con similares características demográficas.

7.1.3. Instrumentos

Docentes

En la Tabla 1, a continuación, presentamos un resumen de las dimensiones– incluyendo el número de ítems– que componen el instrumento de docentes. Todas estas dimensiones fueron seleccionadas, en conjunto, con miembros del equipo del programa, buscando representar dimensiones centrales de la teoría del cambio del mismo.

En términos de los dominios generales de evaluación, el instrumento de docentes dio cuenta de: (1) habilidades cognoscitivas de los docentes – incluyendo habilidades específicas como la atención y la concentración, y la conciencia del presente reportada por el docente; (2) habilidades comportamentales tales como la agresión y la escucha activa; (3) características del contexto, reportadas desde la perspectiva del docente; (4) habilidades emocionales tales como percepción de estrés, ansiedad y depresión por parte de los docentes; y, finalmente, (5) unos indicadores de salud general reportados por los mismos docentes.

Tabla 1: Dimensiones de evaluación docente

DOMINIO	DIMENSION	# Preguntas
COGNOCITIVO	Atención y concentración	4
	Mindfulness interpersonal	4
	Rumiación	4
	Sobre-generalización	4
COMPORTAMENTA L	Agresión	3
	Escucha activa	4
	Relaciones entre docentes	6
	Relaciones entre docentes y estudiantes	4
CONTEXTO	Manejo efectivo del aula - autoeficacia	3
	Manejo efectivo del aula - autoritario	4
	Manejo efectivo del aula - democrático	4
	Manejo efectivo del aula - permisivo	4
EMOCIONAL	Motivación (interés, compromiso) hacia las prácticas educativas	4
	Evitación emocional	4
	BURNOUT	4
	Reducción de percepción de estrés	4
	Reducción de síntomas de ansiedad	4
	Reducción de síntomas de depresión	4
	Regulación emocional	6
FISIOLOGICO	Salud general	2

Estudiantes

En las Tablas 2 a 4 presentamos un resumen de las dimensiones –incluyendo el número de ítems– que componen los instrumentos de los estudiantes. Todas estas dimensiones fueron seleccionadas en conjunto con miembros del equipo del programa, buscando representar dimensiones centrales de la teoría del cambio del mismo, y adaptadas a los niveles de comprensión de lectura esperados en la población de estudiantes estratificados por grupos de grados. De esta manera, se presentan 3 tipos diferentes de instrumentos: (1) enfocado en el reporte docente del comportamiento y relaciones de los estudiantes de jardín a 3 grado, (2) enfocado en el auto-reporte de habilidades y relaciones profesor-estudiante por parte de los estudiantes de jardín a 3 grado, y (3) enfocado en el auto-reporte de comportamiento, relaciones y habilidades por parte de los estudiantes de cuarto y quinto grado.

En términos de los dominios generales de evaluación, el instrumento de estudiantes dio cuenta de: (1) habilidades cognoscitivas, incluyendo habilidades específicas como la atención y la concentración reportadas por los estudiantes; (2) habilidades comportamentales, tales como la agresión y la escucha activa; (3) características del contexto de aula, reportadas desde la perspectiva del estudiante y los docentes; y (4) habilidades emocionales tales como la percepción de estrés, ansiedad y depresión por parte de los estudiantes.

En las Tablas 2 a 4, presentamos un resumen detallado de estas dimensiones, organizándolas por el grupo de grados evaluados y el informante. La Tabla 2 presenta las dimensiones en las que docentes de grados jardín a 3° reportaron sobre el comportamiento y desarrollo de cada uno de sus estudiantes. De igual manera, la Tabla 3 presenta las dimensiones en las que los estudiantes de grado jardín a 3 reportaron sobre su propio comportamiento y el contexto de sus aulas de clase. Finalmente, en la Tabla 4 presentamos las dimensiones en las que los estudiantes de grados 4 y 5 reportaron sobre sí mismos o su contexto.

Tabla 2: Dimensiones de evaluación de los estudiantes de jardín a 3° reportadas por sus docentes (Cuestionario C3)

DOMINIO	DIMENSION	# Preguntas
COGNOCITIVO	Atención y concentración	4
COMPORTAMENTAL	Agresión	4
	Evitación emocional	4
	Regulación emocional	4
	Reducción de síntomas de ansiedad	4
EMOCIONAL	Reducción de síntomas de depresión	4

Tabla 3: Dimensiones de evaluación de los estudiantes de jardín a 3° reportadas por los mismos estudiantes (Cuestionario C4)

DOMINIO	DIMENSION	# Preguntas
COMPORTAMENTAL	Relaciones entre estudiantes	4
EMOCIONAL	Empatía	4
	Manejo del Aula – Autoritario	4
	Manejo del Aula – Permisivo	4
CONTEXTO	Manejo del Aula – Democrático	4

Tabla 4: Dimensiones de evaluación de los estudiantes de 4° y 5° reportadas por los estudiantes (Cuestionario C5)

DOMINIO	DIMENSION	# Preguntas
COGNOCITIVO	Sobre-generalización.	4
	Atención y concentración	4
	Rumiación	4
COMPORTAMENTAL	Agresión	3
	Escucha atenta	4
	Relaciones entre docentes y estudiantes	4
CONTEXTO	Manejo del aula - autoritario	4
	Manejo del aula - democrático	4
	Manejo del aula - permisivo	4
EMOCIONAL	Empatía	4
	Evitación emocional	4
	Reducción de percepción de estrés	4
	Reducción de síntomas de ansiedad	4
	Reducción de síntomas de depresión	4
	Regulación emocional	6

7.1.4. Estrategia de Análisis

Respondiendo a las características de diseño de la evaluación, estimamos las diferencias observadas en las dimensiones de los estudiantes y los docentes. Los resultados permiten así examinar si existían diferencias estadísticamente significativas en las variables, entre el grupo control y el grupo experimental. Técnicamente, se utilizó el siguiente modelo analítico:

$$Y_{ijk} = [\beta_0 + \beta_1(TX)_j + \alpha_2(PAREJAS)_k] + [\varepsilon_{ij} + v_j]$$

En este modelo, Y_{ijk} representa cada una de las dimensiones incluidas en la evaluación. En la parte estructural del modelo, β_1 es el parámetro estimado que representa la diferencia entre el grupo tratamiento y el grupo control en la variable de interés. Adicionalmente, el vector de efectos fijos α_2 representa cada una de las parejas construidas para el proceso de evaluación. De esta manera, la estimación simultánea de estos dos parámetros, permite obtener la diferencia estimada entre grupos de tratamiento y de control, en promedio, en nuestra población, controlando por diferencias observadas entre las parejas construidas para asignar el tratamiento. En la parte aleatoria del modelo, los parámetros ε_{ij} y v_j dan cuenta de los residuales –a nivel individual y a nivel institución, respectivamente– en nuestra estimación.

A partir de este modelo poblacional estimamos, de manera independiente, cada una de las diferencias reportadas en la sección a continuación.

7.1.5. Resultados

Docentes

En la Tabla 5, presentamos los promedios observados para los grupos de tratamiento y control en cada una de las dimensiones de la evaluación de docentes. Para cada dimensión, presentamos adicionalmente la diferencia estimada entre estos dos grupos, el estadístico t asociado con la misma, y el valor p que evalúa la hipótesis nula de no diferencia, en la población, entre estos dos grupos.

Como lo mencionamos anteriormente, en esta sección presentamos primero los resultados agrupados para las 15 instituciones participantes en el proceso de evaluación. En la Tabla 3, presentamos estos resultados de manera desagregada respondiendo a los dos diseños empleados en esta evaluación.

Tabla 5: Estimación de diferencia en línea de base para todas las instituciones participantes

Variables	Grupo de Tratamiento	Grupo Control	Diferencia	Estadístico t y Valor p
Sobre-generalización	0.09	0.08	0.014	0.50 (p = 0.62)
Rumiación	0.79	0.73	0.054	0.67 (p = 0.50)
Evitación emocional	0.71	0.84	-0.135	-1.68 (p = 0.09)
Regulación emocional	1.57	1.55	0.021	0.43 (p = 0.66)
Agresión	0.34	0.38	-0.041	-0.62 (p = 0.54)
Escucha Atenta	1.13	1.11	0.168	0.17 (p = 0.87)
Atención y Concentración	0.94	1.01	-0.077	-0.75 (p = 0.46)
Mindfulness	1.14	1.33	-0.184	-1.63 (p = 0.10)
Burnout	0.77	0.85	-0.079	-0.67 (p = 0.50)
Depresión	0.89	1.06	-0.165	-1.68 (p = 0.09)
Ansiedad	0.91	1.18	-0.274	-2.27 (p = 0.02)
Percepción de estrés	1.13	1.21	-0.084	-0.70 (p = 0.48)
Motivación	3.62	3.75	-0.127	-1.50 (p = 0.13)
Relaciones docentes-estudiantes	3.72	3.71	0.007	0.09 (p = 0.93)
Relaciones entre docentes	3.39	3.35	0.042	0.58 (p = 0.56)
Auto-Eficacia (manejo del aula)	1.56	1.55	0.007	0.10 (p = 0.92)
Manejo del aula (Autoritario)	1.29	1.35	-0.06	-0.46 (p = 0.65)
Manejo del aula (Democrático)	3.03	3.08	-0.051	-0.31 (p = 0.75)

Variables	Grupo de Tratamiento	Grupo Control	Diferencia	Estadístico t y Valor p
Manejo del aula (Permisivo)	0.98	1.02	-0.044	0.75) -0.33 (p = 0.74)

Como es posible observar en la tabla anterior, observamos diferencias estadísticamente significativas, entre los grupos tratamiento y control, solo en una dimensión de la evaluación docente, específicamente, en el reporte de ansiedad de los docentes. Encontramos que los docentes de las instituciones asignadas al grupo de tratamiento reportan niveles ligeramente más bajos de ansiedad que aquellos de las instituciones del grupo control. Esta diferencia, aunque sugiere un desbalance entre los grupos, puede responder simplemente a procesos aleatorios, y no introduce riesgos importantes a la validez interna de la evaluación.

En la Tabla 6, presentamos nuevamente estos resultados, desagregando nuestra muestra en los dos diseños utilizados. En el panel A, presentamos los resultados para las instituciones educativas que fueron asignadas a los grupos de tratamiento de manera aleatoria (instituciones en Bogotá y Cali). En el panel B, presentamos los mismos resultados para las instituciones pareadas (El Tambo y Tumaco).

Tabla 6: Estimación de diferencia en línea de base. Panel A Instituciones asignadas de manera aleatoria. Panel B. Instituciones pareadas después de la asignación al tratamiento.

Variables	Grupo de Tratamiento	Grupo Control	Diferencia	Estadístico t y Valor p
PANEL A				
Sobre-Generalización	0.09	0.04	0.058	1.57 (p = 0.11)
Rumiación	0.73	0.68	0.047	0.41 (p = 0.69)
Evitación Emocional	0.63	0.74	-0.111	-0.97 (p = 0.33)
Regulación Emocional	1.51	1.52	-0.009	-0.14 (p = 0.88)
Agresión	0.36	0.33	-0.032	0.34 (p = 0.73)
Escucha Atenta	1.42	1.15	0.272	1.79 (p = 0.73)
Atención y Concentración	1.06	1.08	-0.017	-0.10 (p = 0.92)
Mindfulness	1.10	1.41	-0.307	-1.90 (p = 0.06)
Burnout	0.95	0.86	0.089	0.53 (p = 0.59)

Variables	Grupo de Tratamiento	Grupo Control	Diferencia	Estadístico t y Valor p
Depresión	1.01	0.93	0.080	0.46 (p = 0.64)
Ansiedad	0.83	1.12	-0.282	-1.65 (p = 0.09)
Percepción de Estrés	0.97	1.05	-0.087	-0.51 (p = 0.61)
Motivación	3.66	3.75	-0.085	-0.71 (p = 0.48)
Relaciones Docentes – Estudiantes	3.85	3.76	0.084	1.05 (p = 0.29)
Relaciones entre Docentes	3.53	3.41	0.120	1.47 (p = 0.14)
Auto-Eficacia (manejo del aula)	1.58	1.63	-0.501	-0.51 (p = 0.61)
Manejo del Aula (Autoritario)	1.07	1.28	-0.201	-1.16 (p = 0.24)
Manejo del Aula (Democrático)	3.07	3.03	0.036	0.13 (p = 0.89)
Manejo del Aula (Permisivo)	0.77	0.91	-0.139	-0.76 (p = 0.44)
PANEL B				
Sobre-Generalización	0.10	0.13	-0.032	0.71 (p = 0.47)
Rumiación	0.83	0.84	0.001	0.00 (p = 0.99)
Evitación Emocional	0.81	0.97	-0.160	-1.41 (p = 0.15)
Regulación Emocional	1.63	1.58	0.052	0.76 (P = 0.44)
Agresión	0.34	0.46	-0.117	-1.26 (p = 0.21)
Escucha Atenta	0.86	1.11	-0.247	-2.03 (p = 0.04)
Atención y Concentración	0.81	0.95	-0.138	-1.08 (p = 0.28)
Mindfulness	1.14	1.19	-0.054	-0.35 (p = 0.72)
Burnout	0.61	0.83	-0.253	-1.55 (p = 0.12)
Depresión	0.94	1.15	-0.213	-1.66 (p = 0.10)

Variables	Grupo de Tratamiento	Grupo Control	Diferencia	Estadístico t y Valor p
Ansiedad	0.99	1.26	-0.266	0.09) -1.56 (p = 0.11)
Percepción de Estrés	1.33	1.40	-0.069	-0.39 (p = 0.69)
Motivación	3.57	3.72	-0.147	-1.08 (p = 0.27)
Relaciones Docentes – Estudiantes	3.59	3.67	-0.072	-0.53 (p = 0.59)
Relaciones entre Docentes	3.26	3.29	-0.037	-0.31 (p = 0.75)
Auto-Eficacia (manejo del aula)	1.52	1.45	0.067	0.62 (p = 0.53)
Manejo del Aula (Autoritario)	1.49	1.42	0.074	0.31 (p = 0.75)
Manejo del Aula (Democrático)	3.02	3.16	-0.141	-0.76 (p = 0.44)
Manejo del Aula (Permisivo)	1.19	1.14	0.053	0.26 (p = 0.79)

Como es posible observar en la tabla anterior, a un nivel de α de 0.05, no se encuentran diferencias estadísticamente significativas en ninguna de las dimensiones observadas en las instituciones asignadas de manera aleatoria. Esta evidencia resalta la importancia y utilidad del proceso de asignación aleatoria, y garantiza la validez interna del experimento. Dentro de las diferencias estimadas, si bien ninguna alcanza un nivel estándar de significancia estadística, llama la atención que en la dimensión de Mindfulness en el Panel A, las instituciones asignadas al grupo de tratamiento obtienen un valor promedio más bajo que aquellas asignadas al grupo control reportan un nivel promedio entre docentes. Observando el Panel B, encontramos que de todas las dimensiones observadas, sólo se encuentran diferencias en escucha atenta que alcanzan niveles estándar de significancia estadística. Si bien estos resultados sugieren que no existen diferencias importantes entre los grupos tratamiento y control, es importante resaltar que el diseño pareado implementado para las instituciones representadas en el Panel B introduce mayores riesgos a la validez interna de la evaluación.

A manera informativa, en el Anexo A se encuentran los resultados descriptivos para todas las variables, desagregados para cada municipio.

Estudiantes

Para cada dimensión, se examinó si existían diferencias estadísticamente significativas en los promedios observados, entre los dos grupos. En la Tabla 7 presentamos los promedios observados para los grupos de tratamiento y control en cada una de las dimensiones de la evaluación de estudiantes. Adicionalmente, presentamos el estadístico t asociado con cada comparación, y el valor p que evalúa la

hipótesis nula de que no existe diferencia en la población, entre estos dos grupos. Dadas las diferencias en cuestionarios diseñados para evaluar a los estudiantes, dividimos la Tabla 7 en tres paneles. Cada uno de ellos representa uno de los cuestionarios presentados anteriormente.

Como lo mencionamos anteriormente, en esta sección presentamos primero los resultados agrupados para las 15 instituciones participantes en el proceso de evaluación. En las Tablas 8 y 9, presentamos estos resultados de manera desagregada respondiendo a los dos diseños empleados en esta evaluación: el de agrupación aleatoria y el de agrupación pareada.

Tabla 7. Estimación de las diferencias en línea de base en las dimensiones evaluadas en los estudiantes. Panel A: Cuestionario C3. Panel B: Cuestionario C4. Panel C: Cuestionario C5.

Variables	Grupo de Tratamiento	Grupo Control	Diferencia	Estadístico t y Valor p
Panel A: Cuestionario C3				
Evitación emocional (n=993)	0.68	0.63	0.045	0.91 (p = 0.36)
Regulación emocional (n = 993)	0.92	0.97	-0.042	-2.13 (p = 0.03)
Agresión (n = 984)	1.24	1.30	-0.057	-0.68 (p = 0.49)
Atención y concentración (n = 984)	1.86	1.85	0.017	0.52 (p = 0.60)
Depresión (n = 973)	1.10	0.89	0.209	3.63 (p < 0.01)
Ansiedad (n = 973)	0.88	0.69	0.189	2.54 (p = 0.01)
Panel B: Cuestionario C4 (n=1571)				
Empatía	1.40	1.35	-0.050	-1.05 (p = 0.29)
Manejo del aula – Autoritario	1.16	1.18	-0.014	-0.38 (p = 0.70)
Manejo del aula – Permisivo	0.50	0.47	0.029	1.08 (p = 0.28)
Manejo del aula – Democrático	1.31	1.27	0.044	1.50 (p = 0.13)
Relaciones entre estudiantes	1.36	1.40	-0.040	-1.61 (p = 0.11)
Panel C: Cuestionario C5				
Sobregeneralización (n=912)	0.23	0.22	0.015	0.92 (p = 0.36)
Rumiación (n=917)	1.06	1.14	-0.078	-3.58 (p < 0.01)
Empatía (n=916)	1.45	1.42	0.035	1.06 (p = 0.29)
Regulación emocional (n=916)	0.90	0.92	-0.016	-0.76 (p = 0.44)
Agresión (n=908)	0.66	0.77	-0.114	-3.19 (p < 0.01)
Escucha atenta (n=906)	1.38	1.46	-0.079	-1.00 (p = 0.32)
Atención y concentración (n=907)	2.04	2.13	-0.084	-1.76 (p = 0.08)
Depresión (n = 907)	1.54	1.58	-0.048	-0.92 (p = 0.36)
Ansiedad (n = 908)	1.48	1.50	-0.022	-0.36 (p = 0.72)
Estrés (n=910)	1.53	1.54	-0.011	-0.15 (p = 0.88)
Relaciones entre estudiantes (n=907)	1.44	1.47	-0.038	-1.54 (p = 0.13)
Manejo del aula – Autoritario (n=907)	0.83	0.86	-0.024	2.54 (p = 0.01)
Manejo del aula – Permisivo (n=905)	0.45	0.49	-0.044	-1.71 (p = 0.08)
Manejo del aula – Democrático(n=905)	1.46	1.45	0.006	0.16 (p = 0.87)

Como es posible observar en la Tabla 7, un número importante de dimensiones muestran diferencias estadísticamente significativas entre los grupos asignados a la condición experimental y control. Primero, en los cuestionarios de reporte de docentes sobre sus estudiantes de jardín a tercero (Cuestionario C3) encontramos un desbalance entre los grupos que favorece al grupo control en términos de la regulación emocional de los estudiantes. De igual manera, en las dimensiones dirigidas a evaluar los síntomas depresivos y ansiosos de los estudiantes –desde la perspectiva de los docentes– encontramos diferencias que sugieren niveles más elevados, en promedio, en el grupo de instituciones asignadas al tratamiento, en comparación con las asignadas al grupo control.

Por otra parte, en cuanto a los resultados encontrados en el autorreporte de estudiantes de estos mismos grados (jardín a tercero), no encontramos diferencias estadísticamente significativas entre los grupos. Estas dimensiones incluyen el auto-report de empatía de los estudiantes, y sus percepciones sobre el estilo docente de sus profesores.

Finalmente, al explorar los autorreportes de estudiantes de cuarto y quinto grado (Cuestionario C5) en las instituciones participantes, encontramos diferencias estadísticamente significativas en 4 de las 14 dimensiones evaluadas. Específicamente, se observan puntajes promedio más altos en el grupo control que en el grupo de tratamiento, para las dimensiones de Rumiación, Agresión, Manejo de aula autoritario y Manejo de aula permisivo.

Para comprender mejor estas diferencias observadas, analizamos de manera independiente los resultados de línea de base observados en los grupos aleatorizados (Bogotá y Cali) y aquellos obtenidos en los grupos pareados (El Tambo y Tumaco). Presentamos estos resultados en las Tablas 8 y 9.

Tabla 8. Estimación de diferencia en línea de base en los estudiantes participantes en los grupos aleatorizados. Panel A: Cuestionario C3. Panel B: Cuestionario C4. Panel C: Cuestionario C5.

Variables	Grupo de Tratamiento	Grupo Control	Diferencia	Estadístico t y Valor p
Panel A: Cuestionario C3				
Evitación emocional (n=540)	0.64	0.55	0.094	1.71 (p = 0.09)
Regulación emocional (n = 538)	0.90	0.95	-0.050	-2.08 (p = 0.03)
Agresión (n = 540)	0.98	0.93	0.042	0.37 (p = 0.71)
Atención y concentración (n = 540)	1.85	1.86	-0.001	-0.25 (p = 0.80)
Depresión (n = 537)	0.89	0.73	0.163	2.19 (p = 0.03)
Ansiedad (n = 537)	0.83	0.53	0.297	3.91 (p < 0.01)
Panel B: Cuestionario C4				
Empatía (n=975)	1.29	1.40	-0.105	-1.85 (p = 0.06)
Manejo del aula – Autoritario (n=978)	1.21	1.22	-0.016	-0.44 (p = 0.66)
Manejo del aula – Permisivo (n=978)	0.46	0.50	-0.040	-1.50 (p = 0.13)
Manejo del aula – Democrático(n=978)	1.23	1.24	-0.008	-0.27 (p = 0.79)
Relaciones entre estudiantes (n=978)	1.38	1.42	-0.044	-1.52 (p = 0.13)
Panel C: Cuestionario C5				
Sobre-generalización (n=718)	0.21	0.21	0.001	-0.05 (p = 0.96)
Rumiación (n=724)	1.05	1.15	-0.100	-4.18 (p < 0.01)
Empatía (n=724)	1.48	1.44	0.046	1.32 (p = 0.18)

Variables	Grupo de Tratamiento	Grupo Control	Diferencia	Estadístico t y Valor p
Regulación emocional (n=723)	0.90	0.93	-0.031	-1.43 (p = 0.15)
Agresión (n=720)	0.63	0.77	-0.138	-3.49 (p < 0.01)
Escucha atenta (n=718)	1.40	1.43	-0.032	-0.34 (p = 0.73)
Atención y Concentración (n=719)	2.09	2.14	-0.117	-2.18 (p = 0.03)
Depresión (n = 720)	1.49	1.61	-0.119	-2.01 (p = 0.04)
Ansiedad (n = 720)	1.46	1.56	-0.101	-1.63 (p = 0.10)
Reducción de estrés (n=722)	1.50	1.61	-0.116	-1.63 (p = 0.10)
Relaciones entre estudiantes (n=720)	1.40	1.44	-0.038	-1.37 (p = 0.17)
Manejo del Aula – Autoritario (n=719)	0.83	0.84	-0.018	-0.54 (p = 0.58)
Manejo del Aula – Permisivo (n=717)	0.45	0.49	-0.047	-1.65 (p = 0.09)
Manejo del Aula – Democrático(n=716)	1.42	1.45	-0.025	-0.53 (p = 0.59)

Tabla 9. Estimación de diferencia en línea de base en los estudiantes participantes en los grupos pareados. Panel A: Cuestionario C3. Panel B: Cuestionario C4. Panel C: Cuestionario C5.

Variables	Grupo de Tratamiento	Grupo Control	Diferencia	Estadístico t y Valor p
Panel A: Cuestionario C3				
Evitación emocional (n=455)	0.74	0.75	-0.016	-0.17 (p = 0.86)
Regulación emocional (n = 455)	0.95	0.97	-0.023	-0.66 (p = 0.51)
Agresión (n = 444)	1.60	1.73	-0.133	-0.92 (p = 0.35)
Atención y concentración (n = 444)	1.89	1.83	0.056	0.90 (p = 0.36)
Depresión (n = 436)	1.34	1.07	0.277	3.06 (p < 0.01)
Ansiedad (n = 436)	0.92	0.94	-0.012	-0.10 (p = 0.92)
Panel B: Cuestionario C4				
Empatía (n=532)	1.39	1.40	-0.014	-0.21 (p = 0.83)
Manejo del aula – Autoritario (n=593)	1.12	1.09	0.025	0.33 (p = 0.74)
Manejo del aula – Permisivo (n=593)	0.54	0.39	0.154	3.85 (p < 0.01)
Manejo del aula – Democrático(n=593)	1.45	1.29	0.157	2.47 (p = 0.01)
Relaciones entre estudiantes (n=978)	1.34	1.37	-0.028	-0.59 (p = 0.55)
Panel C: Cuestionario C5				
Sobre-generalización (n=194)	0.32	0.23	0.081	1.93 (p = 0.05)
Rumiación (n=193)	1.09	1.08	0.015	0.30 (p = 0.77)
Empatía (n=192)	1.31	1.34	-0.024	-0.22 (p = 0.83)
Regulación emocional (n=193)	0.92	0.89	0.033	0.62 (p = 0.53)
Agresión (n=188)	0.77	0.78	-0.012	-0.15 (p = 0.88)
Escucha atenta (n=188)	1.42	1.47	-0.054	-0.36 (p = 0.72)
Atención y concentración (n=188)	2.06	2.01	0.055	0.51 (p = 0.61)
Depresión (n = 188)	1.66	1.40	0.258	2.35 (p = 0.02)
Ansiedad (n = 188)	1.47	1.25	0.220	1.83 (p = 0.07)
Reducción de estrés (n=188)	1.50	1.61	-0.116	-1.63 (p = 0.10)

Variables	Grupo de Tratamiento	Grupo Control	Diferencia	Estadístico t y Valor p
Relaciones entre estudiantes (n=720)	1.40	1.44	-0.038	-1.37 (p = 0.17)
Manejo del aula – Autoritario (n=719)	0.83	0.84	-0.018	-0.54 (p = 0.58)
Manejo del aula – Permisivo (n=717)	0.45	0.49	-0.047	-1.65 (p = 0.09)
Manejo del aula – Democrático(n=716)	1.42	1.45	-0.025	-0.53 (p = 0.59)

Como se puede observar en los resultados, las diferencias en línea de base encontradas para las siete variables en toda la muestra (Tabla 7), se mantienen al realizar los análisis solo con la muestra aleatorizada (Tabla 8). Esto mejora al realizar los análisis con las muestras pareadas (Tabla 9) en donde sólo se encuentran diferencias en cuatro de las variables: depresión reportada por estudiantes, depresión reportada por profesores, ambiente permisivo de aula y ambiente democrático de aula.

Si bien la aleatorización y el pareamiento se utilizan para mantener al máximo la comparabilidad de los grupos y la capacidad de inferencia sobre el impacto del programa en las variables de resultado observadas, es posible que por el reducido tamaño de la muestra esta técnica no haya logrado garantizar esa comparabilidad para todas las variables. Para reducir estos riesgos, en los análisis posteriores de comparación de cambios después de la intervención, se utilizarán los puntajes de pre-test de las variables que presentaron diferencias en la línea de base, como variables covariadas en los modelos.

A manera informativa, en el Anexo B se encuentran los resultados descriptivos para todas las variables, desagregados para cada municipio.

Anexo A

Tablas descriptivas por condición experimental, por municipio, para las dimensiones evaluadas en los docentes

EL TAMBO	Condición experimental	
	Control	Tratamiento
	Media	Media
Sobre-generalización	,15	,04
Rumiación	,90	,81
Evitación emocional	,96	,82
Regulación emocional	1,61	1,76
Agresión	,33	,27
Escucha activa	1,21	,67
Atención y concentración	1,10	,78
Mindfulness	1,42	1,37
Burnout	1,06	,63
Depresión	1,15	,83
Ansiedad	1,44	1,03
Percepción de estrés	1,46	1,25
Motivación	3,69	3,57
Relaciones docentes–estudiantes	3,44	3,61
Relaciones entre docentes	3,17	3,26
Manejo del aula (Autoritario)	1,50	1,19
Manejo del aula (Democrático)	2,92	3,04
Manejo del aula (Permisivo)	1,04	,83
Manejo del aula - Autoeficacia	1,5	1,5

TUMACO	Condición experimental	
	Control	Tratamiento
	Media	Media
Sobre-generalización	,12	,14
Rumiación	,79	,85
Evitación emocional	,99	,81
Regulación emocional	1,57	1,55
Agresión	,53	,40
Escucha activa	1,02	1,02
Atención y concentración	,84	,83
Mindfulness	1,06	,97
Burnout	,72	,60
Depresión	1,13	1,03
Ansiedad	1,12	,99
Percepción de estrés	1,35	1,40
Motivación	3,72	3,59
Relaciones docentes-estudiantes	3,81	3,61
Relaciones entre docentes	3,36	3,28
Manejo del aula (Autoritario)	1,33	1,73
Manejo del aula (Democrático)	3,32	3,03
Manejo del aula (Permisivo)	1,19	1,46
Manejo del aula - Autoeficacia	1,4	1,5

BOGOTÁ	Condición experimental	
	Control	Tratamiento
	Media	Media
Sobre-generalización	,06	,13
Rumiación	,69	,83
Evitación emocional	,74	,65
Regulación emocional	1,47	1,46
Agresión	,40	,38
Escucha activa	1,25	1,44
Atención y concentración	1,22	1,14
Mindfulness	1,41	1,11
Burnout	,93	,94
Depresión	,97	,91
Ansiedad	1,14	,79
Percepción de estrés	1,16	,88
Motivación	3,73	3,70
Relaciones docentes-estudiantes	3,79	3,81
Relaciones entre docentes	3,48	3,49
Manejo del aula (Autoritario)	1,33	1,08
Manejo del aula (Democrático)	2,83	3,16
Manejo del aula (Permisivo)	,96	,70
Manejo del aula - Autoeficacia	1,6	1,6

CALI	Condición experimental	
	Control	Tratamiento
	Media	Media
Sobre-generalización	,00	,04
Rumiación	,61	,62
Evitación emocional	,75	,60
Regulación emocional	1,66	1,64
Agresión	,15	,29
Escucha activa	,85	1,30
Atención y concentración	,72	,82
Mindfulness	1,42	1,10
Burnout	,67	,93
Depresión	1,08	,84
Ansiedad	1,03	,90
Percepción de estrés	,67	,97
Motivación	3,97	3,69
Relaciones docentes–estudiantes	3,67	3,88
Relaciones entre docentes	3,20	3,54
Manejo del aula (Autoritario)	1,14	1,03
Manejo del aula (Democrático)	3,72	3,14
Manejo del aula (Permisivo)	,72	,83
Manejo del aula - Autoeficacia	1,7	1,6

Anexo B

Tablas descriptivas por condición experimental, por municipio, para las dimensiones evaluadas en los estudiantes

TAMBO	TX	
	Control	Tratamiento
	Media	Media
C3_Evitación emocional	,71	,68
C3_Regulación emocional	,89	,98
C3_Agresión	1,60	1,54
C3_Atención y concentración	1,89	1,91
C3_Depresión	1,04	1,29
C3_Ansiedad	1,17	1,01
C4_Empatía	1,41	1,36
C4_Manejo del aula (Autoritario)	1,08	1,07
C4_Manejo del aula (Permisivo)	,31	,43
C4_Manejo del aula (Democrático)	1,25	1,47
C4_Relaciones docentes-estudiantes	1,48	1,46
C5_Sobre-generalización	,30	,34
C5_Rumiación	1,07	1,12
C5_Empatía	1,27	1,42
C5_Regulación emocional	,87	,93
C5_Agresión	,66	,73
C5_Escucha activa	1,39	1,44
C5_Atención y concentración	1,98	2,01
C5_Depresión	1,30	1,60
C5_Ansiedad	1,24	1,35
C5_Percepción de estrés	1,25	1,51
C5_Relaciones docentes-estudiantes	1,65	1,58
C5_Manejo del aula (Autoritario)	,95	,74
C5_Manejo del aula (Democrático)	1,43	1,55
C5_Manejo del aula (Permisivo)	,46	,38

TAMBO	TX	
	Control	Tratamiento
	Media	Media
C3_Evitación emocional	,74	,78
C3_Regulación emocional	,97	,93
C3_Agresión	1,78	1,59
C3_Atención y concentración	1,83	1,86
C3_Depresión	1,12	1,16
C3_Ansiedad	,70	,72
C4_Empatía	1,41	1,29
C4_Manejo del aula (Autoritario)	1,08	1,22
C4_Manejo del aula (Permisivo)	,51	,58
C4_Manejo del aula (Democrático)	1,43	1,34
C4_Relaciones docentes–estudiantes	1,32	1,34
C5_Sobre-generalización	,08	,29
C5_Rumiación	1,18	1,11
C5_Empatía	1,45	1,28
C5_Regulación emocional	,96	,88
C5_Agresión	1,11	,91
C5_Escucha activa	1,79	1,47
C5_Atención y concentración	2,11	2,09
C5_Depresión	1,69	1,65
C5_Ansiedad	1,39	1,47
C5_Percepción de estrés	1,45	1,61
C5_Relaciones docentes–estudiantes	1,55	1,45
C5_Manejo del aula (Autoritario)	,74	1,02
C5_Manejo del aula (Democrático)	1,44	1,46
C5_Manejo del aula (Permisivo)	,58	,61

BOGOTÁ	TX	
	Control	Tratamiento
	Media	Media
C3_Evitación emocional	,61	,66
C3_Regulación emocional	,96	,89
C3_Agresión	,94	,90
C3_Atención y concentración	1,83	1,83
C3_Depresión	,76	,86
C3_Ansiedad	,54	,94
C4_Empatía	1,37	1,35
C4_Manejo del aula (Autoritario)	1,23	1,25
C4_Manejo del aula (Permisivo)	,49	,48
C4_Manejo del aula (Democrático)	1,21	1,26
C4_Relaciones docentes–estudiantes	1,41	1,40
C5_Sobre-generalización	,22	,22
C5_Rumiación	1,14	1,06
C5_Empatía	1,39	1,47
C5_Regulación emocional	,92	,89
C5_Agresión	,79	,61
C5_Escucha activa	1,49	1,30
C5_Atención y concentración	2,16	2,03
C5_Depresión	1,62	1,53
C5_Ansiedad	1,54	1,53
C5_Percepción de estrés	1,55	1,53
C5_Relaciones docentes–estudiantes	1,41	1,37
C5_Manejo del aula (Autoritario)	,85	,84
C5_Manejo del aula (Democrático)	1,43	1,47
C5_Manejo del aula (Permisivo)	,51	,47

CALI	TX	
	Control	Tratamiento
	Media	Media
C3_Evitación emocional	,37	,54
C3_Regulación emocional	,96	,94
C3_Agresión	,92	1,09
C3_Atención y concentración	1,90	1,94
C3_Depresión	,62	,90
C3_Ansiedad	,56	,66
C4_Empatía	1,38	1,48
C4_Manejo del aula (Autoritario)	1,05	1,24
C4_Manejo del aula (Permisivo)	,47	,49
C4_Manejo del aula (Democrático)	1,31	1,26
C4_Relaciones docentes–estudiantes	1,45	1,34
C5_Sobre-generalización	,18	,19
C5_Rumiación	1,18	1,04
C5_Empatía	1,64	1,57
C5_Regulación emocional	,98	,94
C5_Agresión	,68	,67
C5_Escucha activa	1,55	1,20
C5_Atención y concentración	2,10	2,04
C5_Depresión	1,60	1,40
C5_Ansiedad	1,68	1,31
C5_Percepción de estrés	1,89	1,44
C5_Relaciones docentes–estudiantes	1,56	1,56
C5_Manejo del aula (Autoritario)	,85	,78
C5_Manejo del aula (Democrático)	1,57	1,50
C5_Manejo del aula (Permisivo)	,43	,37

7.2 Anexo Informe de resultados de evaluación

Elaborado por: Andrés Molano y Ana María Velásquez

Universidad de los Andes

Junio 2016

7.2.1 Introducción

En este documento presentamos un resumen ejecutivo de los procedimientos y resultados principales relacionados con la evaluación del programa RESPIRA en cuatro municipios Colombianos (Bogotá, Cali, Tumaco y Tambo). Se presentan los resultados asociados con los docentes participantes en el programa, así como los generados a partir de la evaluación de estudiantes de grados jardín a quinto en las instituciones educativas participantes en la evaluación.

En los apartados a continuación presentamos los procedimientos de recolección de información y asignación o selección de instituciones para la conformación de grupos de tratamiento y control. Adicionalmente, presentamos resultados preliminares del efecto de la intervención en las dimensiones principales de los instrumentos de evaluación de docentes y estudiantes.

7.2.2. Procedimiento

La evaluación del programa RESPIRA combina un diseño experimental -en donde instituciones educativas son asignadas al tratamiento de forma aleatoria- con un diseño cuasi-experimental por apareamiento en información demográfica, buscando responder a las particularidades de la intervención generada por el programa en diferentes municipios del país. En total, quince (15) instituciones educativas participaron en la fase de recolección de línea de base y seguimiento de esta evaluación.

En los municipios de Bogotá y Cali, un total de 6 instituciones educativas (4 en Bogotá y 2 en Cali) participaron en los procedimientos de recolección de información, tanto en la línea de base como en el seguimiento realizado aproximadamente 7 meses después del inicio de la intervención. La información de línea de base fue recolectada antes de conocer el grupo al que sería asignada cada una de las instituciones en la evaluación. La asignación se realizó de manera aleatoria, dentro de parejas o grupos creados utilizando información administrativa del sistema educativo, y en adelante nos referiremos a esto como **gruposaleatorizados**. Este último procedimiento fue implementado para reducir la variabilidad observada entre instituciones educativas y minimizar las diferencias que el proceso de asignación aleatoria podría crear. Considerando el bajo poder estadístico con el que cuenta esta evaluación, esta estrategia analítica nos permitió crear grupos o “clusters” de instituciones, que a partir de información administrativa resultaban como similares. Después de este apareamiento en variables demográficas de las instituciones, realizamos un proceso de asignación aleatoria que creó tres parejas de evaluación, cada una con dos instituciones – en el mismo municipio -: una asignada al grupo de tratamiento y otra asignada al grupo de control⁴.

En los municipios de El Tambo y Tumaco, en el Departamento de Cauca y Nariño, no fue posible realizar una asignación aleatoria de instituciones. Respondiendo a compromisos previos del programa con el donante, las instituciones asignadas para recibir el tratamiento ya habían sido seleccionadas

⁴ Para una de las parejas en la ciudad de Bogotá, fue posible incluir un segundo grupo control compuesto por la contrajornada de la institución seleccionada como parte del grupo de intervención.

(Tambo = 3; Tumaco = 2), y resultaba imposible revertir esta decisión. En este escenario, utilizamos datos demográficos de las instituciones para emparejar a las unidades de tratamiento con instituciones similares, y los equipos de trabajo del programa buscaron reclutar a estas instituciones seleccionadas para definir el grupo control (Tambo = 2; Tumaco = 2). En adelante, a estos grupos los denominamos **grupos pareados**. Condiciones de seguridad y accesibilidad del contexto, generaron algunos cambios en las instituciones que componen el grupo control. En la siguiente tabla se encuentra la asignación de los colegios de cada ciudad a cada condición.

Asignación	REGIÓN	CONDICIÓN	COLEGIOS	COD	Pareja
Aleatorizada	BOGOTÁ	Experimental	La Gaitana (am)1	13	1
			Kimy	10	2
		Control	La Gaitana (pm)2	13	1
			Virginia Gutiérrez de Pineda	12	1
	CALI	Experimental	Leonardo Posada	11	2
			Isaías Gamboa	14	3
Pareada	TAMBO	Experimental	Pedro Antonio Molina	15	3
			Huisito	1	7
			Pablo Nuevo Ciprés	1	7
		Control	Agroindustrial de Quilcace	3	6
			La Alianza	4	7
			Cuatro Esquinas	5	6
	TUMACO	Experimental	Roberto Mario Bischoff	6	4
			Nueva Florida	7	5
		Control	General Santander	8	4
			Max Seidel	9	5

Respondiendo a estas diferencias en el proceso de selección y asignación de instituciones a los grupos de control y tratamiento en esta evaluación, en nuestros resultados a continuación presentamos dos escenarios distintos. En el primero agrupamos las 15 instituciones participantes – sin distinguir por las características de diseño de la evaluación – y comparamos los resultados de la intervención entre aquellas asignadas al grupo de tratamiento y grupo de control. En el segundo escenario, analizamos de manera independiente los resultados observados en los grupos de las ciudades de Bogotá y Cali –en donde aplicamos un diseño experimental anidado dentro de parejas con similares características demográficas– y aquellos obtenidos en los municipios El Tambo y Tumaco – en donde utilizamos undiseño cuasi-experimental anidado dentro de parejas con similares características demográficas. Para estos dos escenarios, en todos nuestros resultados reportados controlamos estadísticamente por los puntajes observados en línea de base.

7.2.3 Instrumentos

Docentes

En la Tabla 1, a continuación, presentamos un resumen de las dimensiones– incluyendo el número de ítems y los coeficientes de confiabilidad Alfa– que componen el instrumento de docentes. Todas estas dimensiones fueron seleccionadas, en conjunto, con miembros del equipo del programa, buscando representar dimensiones centrales de la teoría del cambio del mismo.

En términos de los dominios generales de evaluación, el instrumento de docentes dio cuenta de: (1) habilidades cognoscitivas de los docentes – incluyendo habilidades específicas como la atención y conciencia del presente (mindfulness) reportadas por el mismo docente; (2) habilidades comportamentales tales como la agresión reactiva y la escucha activa; (3) características del contexto, reportadas desde la perspectiva del docente; (4) habilidades emocionales tales como percepción de estrés, ansiedad y depresión por parte de los docentes; y, finalmente, (5) unos indicadores de salud general reportados por los mismos docentes.

Como se observa en la Tabla 1, los análisis de confiabilidad, para los cuales se espera encontrar un coeficiente igual o superior a 0,60, son aceptables para la mayoría de las dimensiones evaluadas. Solo en el caso de las siguientes dimensiones se encontró un nivel de confiabilidad por debajo de lo esperado, por lo que habrá que tener cautela en la interpretación de efectos estadísticamente significativos que se encuentren para dichas dimensiones: *mindfulness*, *manejo democrático del aula*, *manejo permisivo del aula* y *evitación emocional*. Es esperable encontrar estos coeficientes, particularmente para mindfulness y evitación emocional, dado que estas fueron escalas adaptadas de escalas internacionales que no habían sido piloteadas antes en esta población.

Tabla 1: Dimensiones de evaluación docente

DOMINIO	DIMENSION	# Preguntas	Alfa
COGNOCITIVO	Atención*	3	0.80
	Mindfulness (conciencia del presente)	4	0.51
	Rumiación	4	0.70
	Sobre-generalización	4	0.60
COMPORTAMENTAL	Agresión reactiva	3	0.68
	Escucha atenta*	3	0.61
	Relaciones entre docentes	6	0.86
	Relaciones entre docentes y estudiantes	4	0.78
CONTEXTO	Manejo efectivo del aula - autoeficacia	3	0.78
	Manejo efectivo del aula - autoritario	4	0.62
	Manejo efectivo del aula - democrático	4	0.46
	Manejo efectivo del aula - permisivo	4	0.51
EMOCIONAL	Motivación (interés, compromiso) hacia las prácticas educativas	4	0.69
	Evitación emocional	4	0.59
	Agotamiento (Burnout)	4	0.82
	Percepción de estrés	4	0.87
	Ansiedad	4	0.82
	Depresión	4	0.73

DOMINIO	DIMENSION	# Preguntas	Alfa
FISIOLOGICO	Regulación de la rabia	6	0.58
	Salud general	2	-

* Estas variables deben ser interpretadas en la puntuación como carencia de las mismas. Es decir, un puntaje alto significa un nivel bajo de la dimensión evaluada.

Estudiantes

En las Tablas 2 a 4 presentamos un resumen de las dimensiones –incluyendo el número de ítems y los coeficientes de confiabilidad Alfa– que componen los instrumentos de los estudiantes. Todas estas dimensiones fueron seleccionadas en conjunto con miembros del equipo del programa, buscando representar dimensiones centrales de la teoría del cambio del mismo, y adaptadas a los niveles de comprensión de lectura esperados en la población de estudiantes estratificados por grupos de grados. De esta manera, se presentan 3 tipos diferentes de instrumentos: (1) enfocado en el reporte de los docentes sobre el comportamiento y relaciones de los estudiantes de jardín a 3 grado, (2) enfocado en el auto-reporte de habilidades y relaciones profesor-estudiante por parte de los estudiantes de jardín a 3 grado, y (3) enfocado en el auto-reporte de comportamiento, relaciones y habilidades por parte de los estudiantes de cuarto y quinto grado.

En términos de los dominios generales de evaluación, el instrumento de estudiantes dio cuenta de: (1) habilidades cognoscitivas, incluyendo habilidades específicas como la atención; (2) habilidades comportamentales, tales como la agresión y la escucha atenta; (3) características del contexto relacionadas con el estilo de manejo del aula; y (4) habilidades emocionales tales como la percepción de estrés, ansiedad y depresión de los estudiantes. Adicionalmente, se les pidió a los profesores que hicieran una valoración global del desempeño académico de sus estudiantes.

En las Tablas 2 a 4, presentamos un resumen detallado de estas dimensiones, organizándolas por el grupo de grados evaluados y el informante. La Tabla 2 presenta las dimensiones en las que docentes de grados jardín a 3º reportaron sobre el comportamiento y desarrollo de cada uno de sus estudiantes (cuestionario C3). De igual manera, la Tabla 3 presenta las dimensiones en las que los estudiantes de grado jardín a 3 reportaron sobre su propio comportamiento y el contexto de sus aulas de clase (cuestionario C4). Finalmente, en la Tabla 4 presentamos las dimensiones en las que los estudiantes de grados 4 y 5 reportaron sobre sí mismos o su contexto (cuestionario C3).

Como se observa en los resultados de los análisis de confiabilidad, es necesario tener precaución en la interpretación de resultados, particularmente para las dimensiones evaluadas a partir del reporte de los estudiantes (cuestionarios C4 y C5). Para dichas dimensiones, se dará mayor atención a las variables que tuvieron una confiabilidad alta, como lo fueron la *empatía* y la *agresión reactiva*. Teniendo en cuenta el bajo nivel de confiabilidad encontrado para algunas de las variables evaluadas, se realizaron análisis factoriales con el fin de identificar variables latentes que pudieran reunir varios de los indicadores evaluados y que mejoraran la confiabilidad de las dimensiones evaluadas. Sólo en el caso de las variables evaluadas en grado 4º y 5º fue posible encontrar dos variables latentes. La primera fue una variable que denominamos “Estrés emocional”, la cual reúne los ítems de percepción de estrés, ansiedad y depresión. La segunda la denominamos “Estilo asertivo en el manejo de aula”, y recoge los ítems de estilo democrático y de relaciones positivas entre docentes y estudiantes.

Tabla 2: Dimensiones de evaluación de los estudiantes de jardín a 3° reportadas por sus docentes (Cuestionario C3)

DOMINIO	DIMENSION	# Preguntas	Alfa
COGNOCITIVO	Atención	4	0.78
COMPORTAMENTAL	Agresión reactiva	4	0.94
EMOCIONAL	Evitación emocional	4	0.73
	Regulación de la rabia	6	0.85
	Ansiedad	4	0.81
	Depresión	4	0.77
FISIOLÓGICO	Salud general	2	-

Tabla 3: Dimensiones de evaluación de los estudiantes de jardín a 3° reportadas por los mismos estudiantes (Cuestionario C4)

DOMINIO	DIMENSION	# Preguntas	Alfa
COMPORTAMENTAL	Relaciones entre estudiantes	3	0.41
EMOCIONAL	Empatía	4	0.61
CONTEXTO	Manejo del Aula – Autoritario	4	0.41
	Manejo del Aula – Permisivo	4	0.31
	Manejo del Aula – Democrático	4	0.39

Tabla 4: Dimensiones de evaluación de los estudiantes de 4° y 5° reportadas por los estudiantes (Cuestionario C5)

DOMINIO	DIMENSION	# Preguntas	Alfa
COGNOCITIVO	Sobre-generalización	4	0.36
	Atención	4	0.47
	Rumiación	4	0.18
COMPORTAMENTAL	Agresión reactiva	4	0.71
	Escucha atenta*	3	0.43
	Relaciones entre docentes y estudiantes	4	0.43
CONTEXTO	Manejo del aula - autoritario	4	0.40
	Manejo del aula - democrático	4	0.42
	Manejo del aula - permisivo	4	0.43
	<i>Manejo del aula - asertivo</i>	8	0.60
EMOCIONAL	Empatía	4	0.71
	Evitación emocional	4	0.14
	Percepción de estrés	4	0.56
	Ansiedad	4	0.42
	Depresión	4	0.45
	Regulación de la rabia	6	0.43
	<i>Estrés emocional</i>	12	0.75
FISIOLÓGICO	Salud general	2	-

* Esta variable debe ser interpretada en la puntuación como carencia de la misma. Es decir, un puntaje alto significa un nivel bajo de la dimensión evaluada.

8.2.4 Estrategia de Análisis

Respondiendo a las características de diseño de la evaluación, estimamos las diferencias observadas en las dimensiones de los estudiantes y los docentes. Los resultados permiten así examinar si existían diferencias estadísticamente significativas en las variables, entre el grupo control y el grupo experimental. Técnicamente, se utilizó el siguiente modelo analítico:

$$Y_{ijk} = [\beta_0 + \beta_1(TX)_j + \beta_2(PRE_TEST) + \alpha_2(PAREJAS)_k] + [\varepsilon_{ij} + v_j]$$

En este modelo, Y_{ijk} representa cada una de las dimensiones incluidas en la evaluación. En la parte estructural del modelo, β_1 es el parámetro estimado que representa la diferencia entre el grupo tratamiento y el grupo control en la variable de interés., controlando por las diferencias observadas en la medición de línea de base⁵ (β_2). Adicionalmente, el vector de efectos fijos α_2 representa cada una de las parejas construidas para el proceso de evaluación. De esta manera, la estimación simultánea de estos dos parámetros, permite obtener la diferencia estimada entre grupos de tratamiento y de control, en promedio, en nuestra población, controlando por diferencias observadas entre las parejas construidas para asignar el tratamiento. En la parte aleatoria del modelo, los parámetros ε_{ij} y v_j dan cuenta de los residuales –a nivel individual y a nivel institución, respectivamente– en nuestra estimación.

A partir de este modelo poblacional estimamos, de manera independiente, cada una de las diferencias reportadas en la sección a continuación.

7.2.5. Resultados

Docentes

En la Tabla 5, presentamos los promedios observados al finalizar la intervención para los grupos de tratamiento y control en cada una de las dimensiones de la evaluación de docentes. Para cada dimensión, presentamos adicionalmente la diferencia estimada entre estos dos grupos, el estadístico t asociado con la misma, y el valor p que evalúa la hipótesis nula de no diferencia, en la población, entre estos dos grupos.

Como lo mencionamos anteriormente, en esta sección presentamos primero los resultados agrupados para las 15 instituciones participantes en el proceso de evaluación. En la Tabla 3, presentamos estos resultados de manera desagregada respondiendo a los dos diseños empleados en esta evaluación.

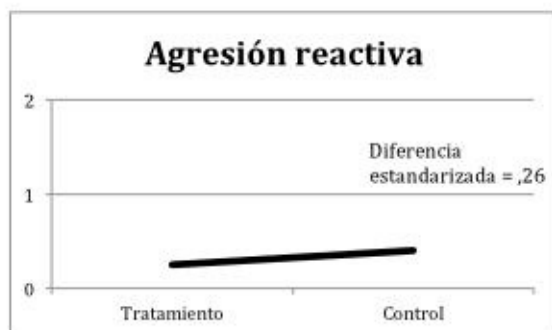
Tabla 5: Estimación de diferencia en post-test para todas las instituciones participantes

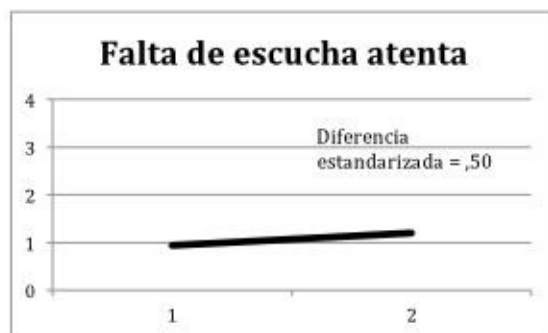
Variables	Grupo de Tratamiento	Grupo Control	Diferencia	Estadístico t y Valor p
Salud (ausencia real)	0.47	0.78	-0.312	-1.13 (p = 0.26)
Salud (ausencia deseada)	0.76	1.62	-0.860	-1.76 (p = 0.08)
Sobre-generalización	0.02	0.05	-0.036	-1.38 (p = 0.17)
Rumiación	0.74	0.62	-0.112	-1.45 (p = 0.15)
Evitación emocional	0.69	0.76	-0.075	-0.86 (p = 0.39)
Regulación de la rabia	1.66	1.59	0.071	1.32 (p = 0.19)
Agresión reactiva	0.25	0.40	-0.141	-2.04 (p = 0.04)

⁵ Un reporte detallado de las diferencias observadas entre grupos al momento de realizar la línea de base se encuentra en nuestro informe técnico anterior.

Variables	Grupo de Tratamiento	Grupo Control	Diferencia	Estadístico t y Valor p
Falta de Escucha Atenta	0.94	1.20	-0.250	-2.63 (p = 0.01)
Falta de Atención	0.76	0.92	-0.155	-1.44 (p = 0.15)
Mindfulness	2.90	2.77	0.136	1.13 (p = 0.26)
Agotamiento (Burnout)	0.76	0.66	0.091	0.79 (p = 0.43)
Depresión	0.90	1.03	-0.132	-1.06 (p = 0.29)
Ansiedad	0.94	0.97	-0.036	-0.26 (p = 0.79)
Percepción de estrés	1.07	1.06	0.012	0.08 (p = 0.93)
Motivación	3.66	3.54	0.119	0.67 (p = 0.50)
Relaciones docentes-estudiantes	3.59	3.61	-0.020	-0.14 (p = 0.89)
Relaciones entre docentes	2.65	2.71	-0.059	-0.36 (p = 0.72)
Auto-Eficacia (manejo del aula)	1.65	1.58	0.068	0.82 (p = 0.41)
Manejo del aula (Autoritario)	1.04	1.12	-0.078	-0.50 (p = 0.61)
Manejo del aula (Democrático)	3.03	2.88	0.148	0.94 (p = 0.35)
Manejo del aula (Permisivo)	1.06	0.94	0.127	0.85 (p = 0.39)

Como es posible observar en la tabla anterior, observamos diferencias estadísticamente significativas, entre los grupos tratamiento y control después del proceso de intervención, solo en dos dimensiones de la evaluación docente, específicamente, en el reporte de agresión reactiva y de falta de escucha activa de los docentes. Encontramos que los docentes de las instituciones asignadas al grupo de tratamiento reportan niveles más bajos de agresión que aquellos de las instituciones del grupo control. Esta diferencia, sugiere un impacto importante de la intervención en esta dimensión (tamaño de efecto = 0.26), y es estimada después de dar cuenta de las posibles diferencias observadas entre los grupos en la medición de línea de base. En las figuras a continuación, ilustramos con un diagrama de líneas estos resultados observados en la evaluación docente.





En la Tabla 6, presentamos nuevamente los resultados para las variables de los docentes, desagregando nuestra muestra en los dos diseños utilizados. En el panel A, presentamos los resultados para las instituciones educativas que fueron asignadas a los grupos de tratamiento de manera aleatoria (instituciones en Bogotá y Cali). En el panel B, presentamos los mismos resultados para las instituciones pareadas (El Tambo y Tumaco).

Tabla 6: Estimación de diferencia en post-test. Panel A Instituciones asignadas de manera aleatoria. Panel B. Instituciones pareadas después de la asignación al tratamiento.

Variables	Grupo de Tratamiento	Grupo Control	Diferencia	Estadístico t y Valor p
PANEL A				
Salud (ausencia real)	0.41	0.53	-0.116	-0.40 (p = 0.69)
Salud (ausencia deseada)	0.14	1.48	-1.335	-1.93 (p = 0.06)
Sobre-Generalización	0.01	0.05	-0.044	-1.74 (p = 0.09)
Rumiación	0.57	0.67	-0.101	-1.15 (p = 0.26)
Evitación Emocional	0.57	0.79	-0.218	-1.80 (p = 0.07)
Regulación Emocional	1.62	1.62	-0.003	-0.05 (p = 0.96)
Agresión	0.24	0.36	-0.119	-1.22 (p = 0.22)
Falta de Escucha Atenta	0.85	1.38	-0.524	-4.42 (p = 0.00)
Falta de Atención	0.77	1.06	-0.282	-2.13 (p = 0.04)
Mindfulness	2.98	2.79	0.196	1.22 (p = 0.23)
Agotamiento (Burnout)	0.81	0.70	0.109	0.67 (p = 0.51)
Depresión	0.88	0.93	-0.054	-0.31 (p = 0.76)
Ansiedad	0.93	0.93	-0.001	-0.01 (p = 0.99)
Percepción de Estrés	1.03	0.93	0.097	0.55 (p = 0.58)
Motivación	3.51	3.59	-0.084	-0.28 (p = 0.78)
Relaciones Docentes – Estudiantes	3.50	3.72	-0.219	0.94 (p = 0.34)
Relaciones entre Docentes	2.43	2.83	-0.395	-2.04 (p = 0.05)
Auto-Eficacia (manejo del aula)	1.76	1.64	0.120	1.03 (p = 0.31)
Manejo del Aula (Autoritario)	0.76	1.07	-0.302	-1.40 (p = 0.17)
Manejo del Aula (Democrático)	3.13	2.96	0.170	0.87 (p = 0.39)
Manejo del Aula (Permisivo)	1.01	0.84	0.158	0.76 (p = 0.45)
PANEL B				

Variables	Grupo de Tratamiento	Grupo Control	Diferencia	Estadístico t y Valor p
Salud (ausencia real)	0.57	1.14	-0.574	-1.11 (p = 0.28)
Salud (ausencia deseada)	1.43	1.78	-0.353	-0.50 (p = 0.62)
Sobre-Generalización	0.03	0.05	-0.018	-0.38 (p = 0.70)
Rumiación	0.69	0.80	-0.107	0.85 (p = 0.40)
Evitación Emocional	0.79	0.73	0.05	0.43 (p = 0.67)
Regulación de la rabia	1.68	1.54	0.139	1.95 (p = 0.06)
Agresión reactiva	0.28	0.44	-0.164	-1.66 (p = 0.10)
Falta de Escucha Atenta	0.98	1.01	-0.026	-0.18 (p = 0.85)
Falta de Atención	0.73	0.78	-0.052	-0.31 (p = 0.76)
Mindfulness	2.83	2.75	0.085	0.47 (p = 0.64)
Agotamiento (Burnout)	0.70	0.62	0.082	0.47 (p = 0.64)
Depresión	0.95	1.12	-0.167	-0.93 (p = 0.36)
Ansiedad	0.96	1.02	-0.070	-0.33 (p = 0.74)
Percepción de Estrés	1.15	1.20	-0.053	-0.24 (p = 0.81)
Motivación	3.77	3.50	0.271	1.41 (p = 0.16)
Relaciones Docentes – Estudiantes	3.65	3.49	0.163	0.95 (p = 0.34)
Relaciones entre Docentes	2.80	2.60	0.204	0.84 (p = 0.40)
Auto-Eficacia (manejo del aula)	1.54	1.53	0.021	0.17 (p = 0.86)
Manejo del Aula (Autoritario)	1.29	1.19	0.104	0.45 (p = 0.65)
Manejo del Aula (Democrático)	2.95	2.79	0.160	0.63 (p = 0.53)
Manejo del Aula (Permisivo)	1.16	1.01	0.151	0.70 (p = 0.48)

Como es posible observar en la tabla anterior, a un nivel de alpha de 0.05, solo se encuentran diferencias significativas en dos de las dimensiones observadas en las instituciones asignadas de manera aleatoria. Estas diferencias se encuentran en las dimensiones de Falta de Escucha Atenta y Falta de Atención, en donde los puntajes observados para el grupo experimental indican un mayor desarrollo de los docentes en estos constructos. Así las cosas, estos resultados apoyan la teoría del cambio del programa y sugieren que después de aproximadamente 7 meses de intervención, los docentes participantes, en promedio, desarrollan mejores habilidades para escuchar a sus estudiantes, y para focalizar su atención y concentrarse (ver figuras a continuación).





Observando el Panel B, encontramos que, de todas las dimensiones observadas, no se encuentran diferencias que alcancen niveles estándar de significancia estadística. Estos resultados resaltan que el diseño pareado implementado para las instituciones representadas en el Panel B introduce mayores riesgos a la validez interna de la evaluación. Adicionalmente, se observa que los efectos en agresión identificados inicialmente para toda la muestra, desaparecen al desagregarlos. Sin embargo, es posible que los efectos observados inicialmente en estas variables se hayan debido a que había un efecto en la muestra pareada, que desaparece por la reducción en el tamaño de muestra.

A manera informativa, en el Anexo A se encuentran los resultados descriptivos de las medias marginales estimadas en el pre-test y pos-test para todas las variables de los docentes.

Análisis de moderación del impacto del programa para los docentes

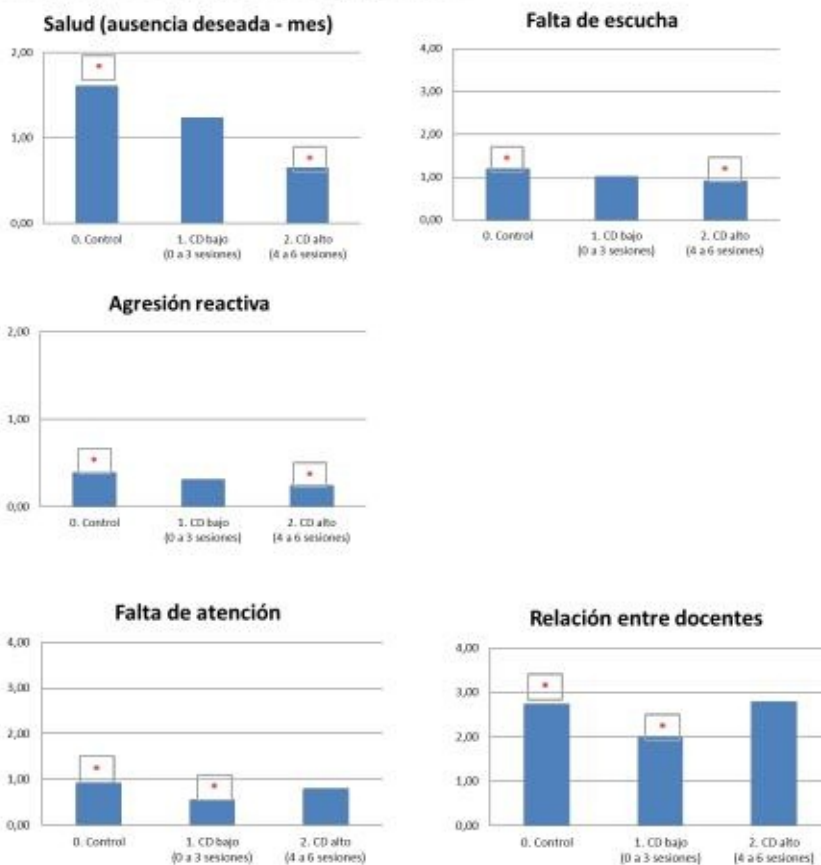
Con el fin de analizar si el programa podía tener un impacto de acuerdo a las condiciones de la población o de la implementación, se realizaron análisis de interacción, en donde se analizaron los efectos del programa según dos condiciones: sexo y nivel de formación de los docentes. En el caso del nivel de formación, se agruparon los docentes según su nivel de asistencia a las sesiones de formación del componente docente, así: Baja asistencia = 0 a 3 sesiones; Alta asistencia = 4 a 6 sesiones. La distribución de los docentes en cada categoría fue la siguiente:

SESIONES		
CD	Control	Intervención
0	87	2
1	0	10
2	0	2
3	0	11
4	0	16
5	0	26
6	0	31
Total	87	98

IMPLEMENTACION	Conteo
----------------	--------

Control	87
Baja	25
Alta	83

Con base en esta agrupación, se encontró que el efecto de programa no se encontraba moderado por el sexo de los docentes, pero sí se encontró moderado por el nivel de implementación del componente docente en las siguientes variables: salud (ausencia deseada por enfermedad), agresión reactiva, falta de escucha atenta, falta de atención y relación entre docentes. Las gráficas a continuación ilustran estas relaciones de moderación, en donde se señalan las diferencias significativas de los grupos de intervención en comparación con el grupo control:



Estos resultados revelan que para las variables de salud, falta de escucha y agresión reactiva, el efecto del programa solo se da cuando los docentes van a 4 o más sesiones del componente de formación

docente. Para el caso de la falta de atención y de la relación entre docentes, se observa que los docentes que son asignados al grupo de intervención pero que van a pocas sesiones de formación, tienen niveles más negativos en estas variables, es comparación con el grupo control. Es posible que estos resultados se puedan explicar por efecto de una tercera variable no observada, por ejemplo, algún atributo relacionado con la personalidad o motivación de los docentes que asisten a pocas sesiones.

Estudiantes

Para cada dimensión, se examinó si existían diferencias estadísticamente significativas en los promedios observados, entre los dos grupos. En la Tabla 7 presentamos los promedios observados para los grupos de tratamiento y control en cada una de las dimensiones de la evaluación de estudiantes. Adicionalmente, presentamos el estadístico *t* asociado con cada comparación, y el valor *p* que evalúa la hipótesis nula de que no existe diferencia en la población, entre estos dos grupos. Dadas las diferencias en cuestionarios diseñados para evaluar a los estudiantes, dividimos la Tabla 7 en cuatro paneles. Cada uno de ellos representa uno de los cuestionarios presentados anteriormente.

Como lo mencionamos anteriormente, en esta sección presentamos primero los resultados agrupados para las 15 instituciones participantes en el proceso de evaluación. En las Tablas 8 y 9, presentamos estos resultados de manera desagregada respondiendo a los dos diseños empleados en esta evaluación: el de agrupación aleatoria y el de agrupación pareada.

Tabla 7. Estimación de las diferencias en post-test en las dimensiones evaluadas en los estudiantes. Panel A: Cuestionario C2. Panel B: Cuestionario C3. Panel C: Cuestionario C4. Panel D: Cuestionario C5.

Variables	Grupo de Tratamiento	Grupo Control	Diferencia	Estadístico <i>t</i> y Valor <i>p</i>
Panel A: Cuestionario C2				
Desempeño académico	3.58	3.49	0.094	1.57 (<i>p</i> = 0.11)
Panel B: Cuestionario C3				
Salud (ausencia real)	1.70	1.53	0.171	0.52 (<i>p</i> = 0.60)
Evitación emocional	0.73	0.72	0.003	0.08 (<i>p</i> = 0.93)
Regulación de la Rabia	1.31	1.15	0.161	4.07 (<i>p</i> = 0.00)
Agresión reactiva	1.44	1.80	-0.359	-3.60 (<i>p</i> = 0.00)
Atención	2.62	2.36	0.254	4.16 (<i>p</i> = 0.00)
Depresión	1.09	1.32	-0.225	-3.64 (<i>p</i> = 0.00)
Ansiedad	0.80	0.83	0.026	-0.43 (<i>p</i> = 0.67)
Panel C: Cuestionario C4				
Empatía	1.43	1.43	-0.001	-0.05 (<i>p</i> = 0.96)
Manejo del aula - Autoritario	1.13	1.17	-0.038	-1.24 (<i>p</i> = 0.21)
Manejo del aula - Permisivo	0.45	0.47	0.014	0.68 (<i>p</i> = 0.49)
Manejo del aula - Democrático	1.36	1.41	-0.054	-1.91 (<i>p</i> = 0.06)
Relaciones entre estudiantes	1.37	1.38	-0.005	-0.21 (<i>p</i> = 0.83)
Panel D: Cuestionario C5				
Salud (ausencia real)	1.05	1.13	-0.088	-0.52 (<i>p</i> = 0.60)
Salud (ausencia deseada)	1.22	1.06	0.164	1.01 (<i>p</i> = 0.31)

Variables	Grupo de Tratamiento	Grupo Control	Diferencia	Estadístico t y Valor p
Sobregeneralización	0.21	0.19	0.024	1.43 (p = 0.15)
Rumiación	1.02	1.04	-0.013	-0.42 (p = 0.67)
Empatía	1.41	1.40	-0.006	0.18 (p = 0.85)
Regulación de la rabia	1.31	1.27	0.044	1.72 (p = 0.08)
Agresión	0.75	0.77	-0.011	00.37 (p = 0.71)
Falta de Escucha atenta	1.33	1.49	-0.156	-2.63 (p = 0.01)
Atención	2.80	2.72	0.082	1.41 (p = 0.16)
Depresión	1.42	1.60	-0.178	-3.24 (p = 0.01)
Ansiedad	1.38	1.53	-0.155	-2.67 (p = 0.01)
Percepción de estrés	1.45	1.50	-0.048	-0.80 (p = 0.42)
Estrés emocional	1.42	1.54	-0.125	-2.74 (p = 0.00)
Relaciones docente-estudiantes	1.42	1.36	0.058	1.93 (p = 0.05)
Manejo del aula – Autoritario	0.77	0.81	-0.038	-1.06 (p = 0.28)
Manejo del aula – Permisivo	0.50	0.45	0.048	1.64 (p = 0.10)
Manejo del aula – Democrático	1.40	1.38	0.016	0.49 (p = 0.62)
Manejo del aula – Asertivo	1.41	1.37	0.040	1.53 (p = 0.12)

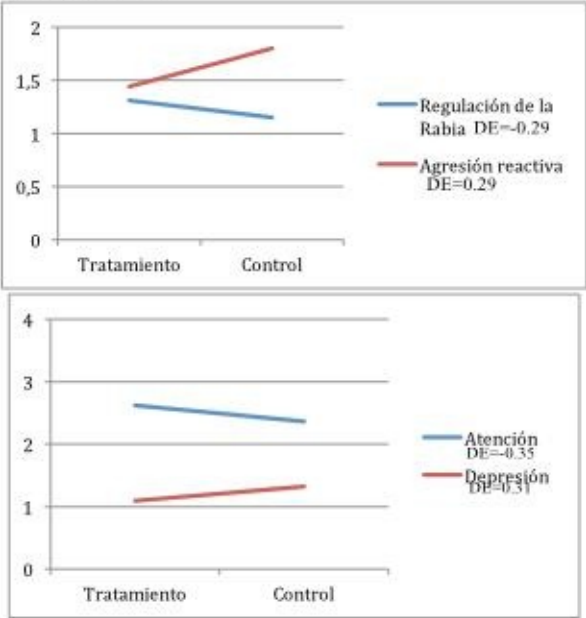
Como es posible observar en la Tabla 7, un número importante de dimensiones muestran diferencias estadísticamente significativas entre los grupos asignados a la condición experimental y control. Primero, en los cuestionarios de reporte de docentes sobre sus estudiantes de jardín a tercero (Cuestionario C3) encontramos diferencias que favorecen al grupo experimental, en comparación con el grupo control, en términos de la regulación emocional del estudiante, su comportamiento agresivo, los niveles reportados de atención y los de depresión.

Por otra parte, en cuanto a los resultados encontrados en el autorreporte de estudiantes de estos mismos grados (jardín a tercero), no encontramos diferencias estadísticamente significativas entre los grupos en las dimensiones evaluadas, que incluyen el auto-reporte de empatía de los estudiantes, y sus percepciones sobre el estilo docente de sus profesores.

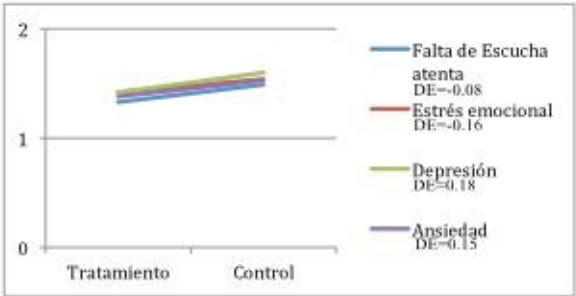
Finalmente, al explorar los autorreportes de estudiantes de cuarto y quinto grado (Cuestionario C5) en las instituciones participantes, encontramos diferencias estadísticamente significativas en 4 de las 14 dimensiones evaluadas. Específicamente, se observan efectos positivos del tratamiento en las dimensiones de regulación de la rabia, atención, y en los niveles reportados por los estudiantes de agresión y depresión.

Los anteriores resultados, así como los tamaños de efecto medidas en diferencias estandarizadas (DE), se pueden visualizar en las siguientes figuras:

Resultados para grados jardín a 3°.



Resultados para grados 4° a 5°.



Para comprender mejor estas diferencias observadas, analizamos de manera independiente los resultados de línea de base observados en los grupos aleatorizados (Bogotá y Cali) y aquellos obtenidos en los grupos pareados (El Tambo y Tumaco). Presentamos estos resultados en las Tablas 8 y 9.

Tabla 8. Estimación de diferencia en post-test en los estudiantes participantes en los grupos aleatorizados. Panel A: Cuestionario C2. Panel B: Cuestionario C3. Panel C: Cuestionario C4. Panel D: Cuestionario C5.

Variables	Grupo de Tratamiento	Grupo Control	Diferencia	Estadístico t y Valor p
Panel A: Cuestionario C2				
Desempeño académico	3.84	3.68	0.157	1.86 (p = 0.06)
Panel B: Cuestionario C3				
Salud (ausencia real)	1.14	1.32	-0.184	-0.64 (p = 0.52)
Evitación emocional	0.66	0.63	0.035	0.45 (p = 0.65)
Regulación de la rabia	1.47	1.45	-0.025	0.45 (p = 0.65)
Agresión reactiva	1.11	1.16	-0.049	-0.36 (p = 0.72)
Atención	2.88	2.69	0.186	2.05 (p = 0.04)
Depresión	0.81	0.95	-0.134	-1.33 (p = 0.19)
Ansiedad	0.72	0.70	0.021	0.23 (p = 0.82)
Panel C: Cuestionario C4				
Empatía	1.42	1.52	-0.099	-2.36 (p = 0.02)
Manejo del aula - Autoritario	1.08	1.15	-0.071	-1.64 (p = 0.10)
Manejo del aula - Permisivo	0.43	0.45	-0.020	-0.74 (p = 0.46)
Manejo del aula - Democrático	1.37	1.41	-0.037	-1.00 (p = 0.32)
Relaciones entre estudiantes	1.40	1.39	-0.014	-0.36 (p = 0.71)
Panel D: Cuestionario C5				
Salud (ausencia real)	1.03	1.06	-0.038	0.021 (p = 0.83)
Salud (ausencia deseada)	1.28	1.12	0.168	0.94 (p = 0.34)
Sobre-generalización	0.18	0.16	0.019	1.04 (p = 0.30)
Rumiación	1.03	1.04	-0.001	-0.05 (p = 0.95)
Empatía	1.45	1.43	0.012	0.29 (p = 0.77)
Regulación de la rabia	1.33	1.28	0.043	1.45 (p = 0.15)
Agresión	0.74	0.72	0.037	0.33 (p = 0.74)
Falta de escucha atenta	1.30	1.44	-0.141	-2.07 (p = 0.04)
Atención	2.77	2.74	0.030	0.45 (p = 0.65)
Depresión	1.38	1.57	-0.182	-2.81 (p < 0.01)
Ansiedad	1.37	1.51	-0.143	-2.12 (p = 0.03)
Percepción de estrés	1.40	1.46	-0.054	-0.76 (p = 0.44)
Estrés emocional	1.38	1.51	-0.122	-2.27 (p = 0.02)
Relaciones docente-estudiantes	1.40	1.33	0.061	1.71 (p = 0.08)
Manejo del Aula - Autoritario	0.74	0.79	-0.047	-1.15 (p = 0.25)
Manejo del Aula - Permisivo	0.50	0.45	0.045	1.37 (p = 0.17)
Manejo del Aula - Democrático	1.39	1.37	0.016	0.49 (p = 0.62)
Manejo del Aula - Asertivo	1.41	1.36	0.049	1.58 (p = 0.12)

Tabla 9. Estimación de diferencia en post-test en los estudiantes participantes en los grupos pareados. Panel A: Cuestionario C2. Panel B: Cuestionario C3. Panel C: Cuestionario C4. Panel D: Cuestionario C5.

Variabes	Grupo de Tratamiento	Grupo Control	Diferencia	Estadístico t y Valor p
Panel A: Cuestionario C2				
Desempeño académico	3.35	3.31	-0.102	0.50 (p = 0.61)
Panel B: Cuestionario C3				
Salud (ausencia real)	2.68	1.70	0.97	1.07 (p = 0.29)
Evitación emocional	0.85	0.83	0.021	0.29 (p = 0.77)
Regulación de la rabia	1.26	1.00	0.266	3.69 (p < 0.01)
Agresión reactiva	1.64	2.28	-0.64	-4.16 (p < 0.01)
Atención	2.45	2.18	0.267	2.34 (p = 0.02)
Depresión	1.37	1.57	-0.197	-1.81 (p = 0.07)
Ansiedad	1.02	0.92	0.097	0.76 (p = 0.44)
Panel C: Cuestionario C4				
Empatía	1.41	1.26	0.150	2.25 (p = 0.02)
Manejo del aula – Autoritario	1.19	1.17	0.024	0.45 (p = 0.65)
Manejo del aula – Permisivo	0.53	0.46	0.069	1.78 (p = 0.07)
Manejo del aula – Democrático	1.37	1.42	-0.047	-0.94 (p = 0.34)
Relaciones entre estudiantes	1.34	1.37	-0.028	-0.59 (p = 0.55)
Panel D: Cuestionario C5				
Salud (ausencia real)	0.91	1.03	-0.451	-1.09 (p = 0.27)
Salud (ausencia deseada)	0.88	1.47	-0.116	-0.30 (p = 0.76)
Sobre-generalización	0.25	0.20	0.043	1.01 (p = 0.31)
Rumiación	0.87	1.05	-0.185	-1.74 (p = 0.08)
Empatía	1.29	1.36	-0.070	-0.88 (p = 0.37)
Regulación de la rabia	1.28	1.25	0.035	0.65 (p = 0.51)
Agresión reactiva	0.84	0.84	0.024	0.03 (p = 0.97)
Falta de escucha atenta	1.38	1.56	-0.173	-1.36 (p = 0.17)
Atención	2.76	2.61	0.158	1.26 (p = 0.20)
Depresión	1.56	1.61	-0.043	-0.37 (p = 0.71)
Ansiedad	1.29	1.51	-0.217	-1.73 (p = 0.08)
Percepción de estrés	1.51	1.47	0.039	0.33 (p = 0.74)
Estrés emocional	1.44	1.52	-0.084	-0.87 (p = 0.38)
Relaciones docente-estudiantes	1.48	1.46	0.022	0.36 (p = 0.72)
Manejo del aula – Autoritario	0.83	0.91	-0.074	-1.01 (p = 0.31)
Manejo del aula – Permisivo	0.48	0.39	0.092	1.37 (p = 0.17)
Manejo del aula – Democrático	1.38	1.40	-0.013	-0.18 (p = 0.85)
Manejo del aula – Asertivo	1.42	1.43	-0.005	-0.10 (p = 0.91)

Como se puede observar en los resultados, las diferencias asociadas al tratamiento para las variables en toda la muestra (Tabla 7), se dividen al realizar los análisis de manera separada con la muestra

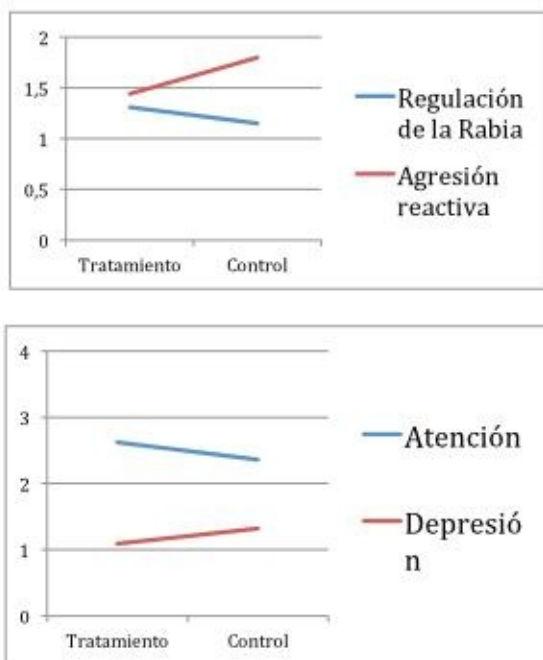
aleatorizada (Tabla 8) y la pareada (Tabla 9). En el caso de los estudiantes más pequeños (jardín a 3°.) los efectos significativos se encuentran concentrados en la muestra pareada. Por el contrario, para los estudiantes de grados 4° y 5°, los resultados solo se encuentran en la muestra aleatorizada. Además, es de notar que para los estudiantes más pequeños, se encuentra un efecto positivo en la empatía para la muestra pareada, mientras se encuentra un efecto negativo en la muestra aleatorizada.

Si bien la aleatorización y el pareamiento se utilizan para mantener al máximo la comparabilidad de los grupos y la capacidad de inferencia sobre el impacto del programa en las variables de resultado observadas, es posible que por el reducido tamaño de la muestra esta técnica no haya logrado garantizar esa comparabilidad para todas las variables.

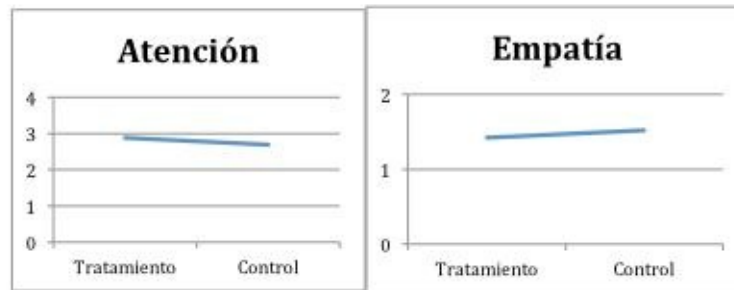
A manera informativa, en el Anexo B se encuentran los resultados descriptivos de las medias observadas en el pre-test y pos-test para todas las variables de los estudiantes.

A continuación se presentan los resultados de manera gráfica.

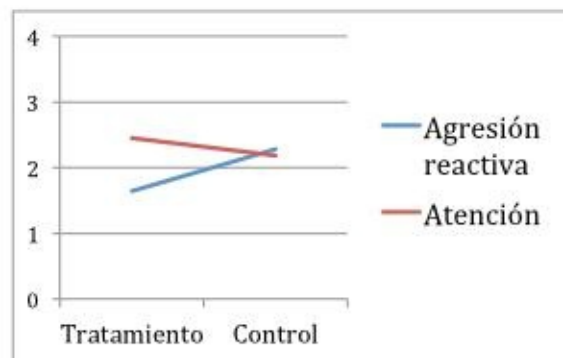
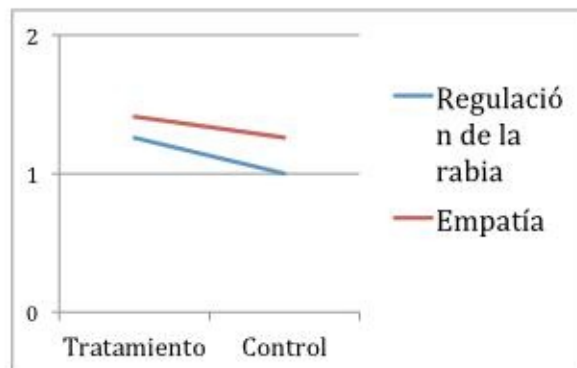
Resultados en jardín a grado 3°, para toda la muestra



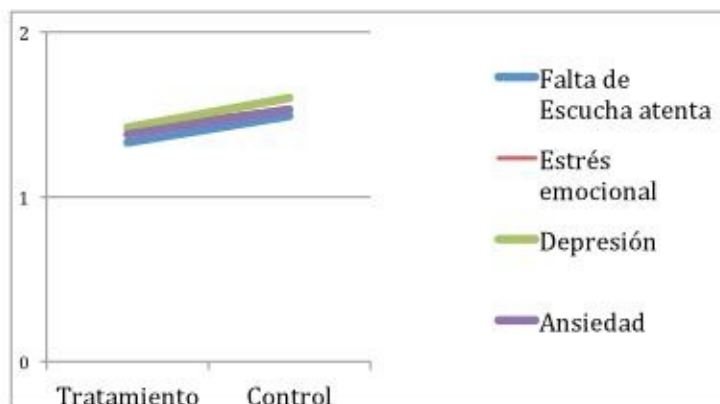
Resultados en jardín a grado 3°, para la muestra aleatorizada



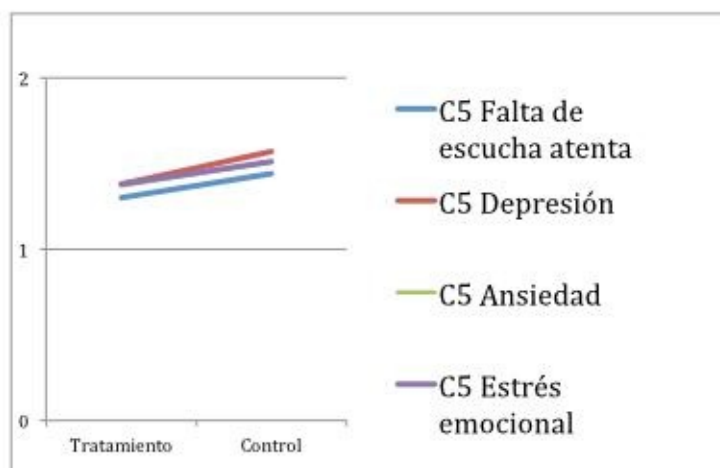
Resultados en jardín a grado 3°, para la muestra pareada



Resultados en grados 4° y 5°, para toda la muestra



Resultados en grados 4° y 5°, para la muestra aleatorizada



Análisis de moderación del impacto del programa para los estudiantes

Con el fin de analizar si el programa podía tener un impacto de acuerdo a las condiciones de la población o de la implementación, se realizaron análisis de interacción, en donde se analizaron los efectos del programa según dos condiciones: sexo y nivel de implementación del componente docente en conjunto con el componente de aula. En el caso del nivel de implementación, se agruparon los estudiantes según el nivel de asistencia de sus profesores a las sesiones de formación del componente docente (CD) y el nivel de implementación de las sesiones del componente de aula (CA). El componente de aula se clasificó así: control; baja implementación (0 a 4 sesiones), y alta implementación (5 a 8 sesiones). La distribución fue así:

Sesiones CA	Control	Intervención
0	1,336	625
1	0	58
2	0	31
3	0	248
4	0	104
5	0	134
6	0	66
7	0	19
8	0	348
Total	1,336	1,633

Implementación CD	Estudiantes
Control	1,336
Baja	1,066
Alta	567
Total	2,969

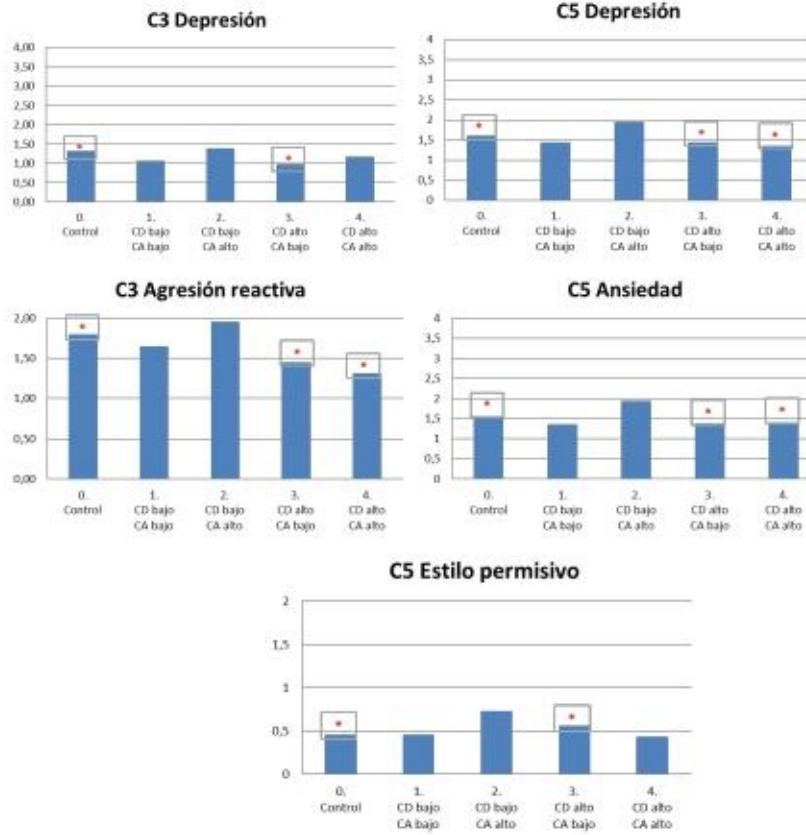
Implementación CD y CA	Estudiantes
Control	1,322
Bajo CD, Bajo CA	301
Bajo CD, Alto CA	112
Alto CD, Bajo CA	765
Alto CD, Alto CA	455
Total	2,955

Con base en agrupación, se encontró que el efecto de programa no se encontraba moderado por el sexo de los docentes, pero sí se encontró moderado por el nivel de implementación del componente docente y de aula en las siguientes variables de los estudiantes de jardín a grado 3º: salud (ausencias reales), regulación de la rabia, atención y depresión. Además, se encontraron moderaciones para las siguientes variables de los estudiantes de grados 4º y 5º: salud (ausencias reales), agresión reactiva, falta de escucha atenta, atención, depresión, ansiedad, estrés emocional, relaciones entre docentes y estudiantes, y manejo de aula permisivo.

Las gráficas a continuación ilustran estas relaciones de moderación, en donde se señalan las diferencias significativas de los grupos de intervención en comparación con el grupo control. Como se aprecia, se encuentran tres patrones de interacción.

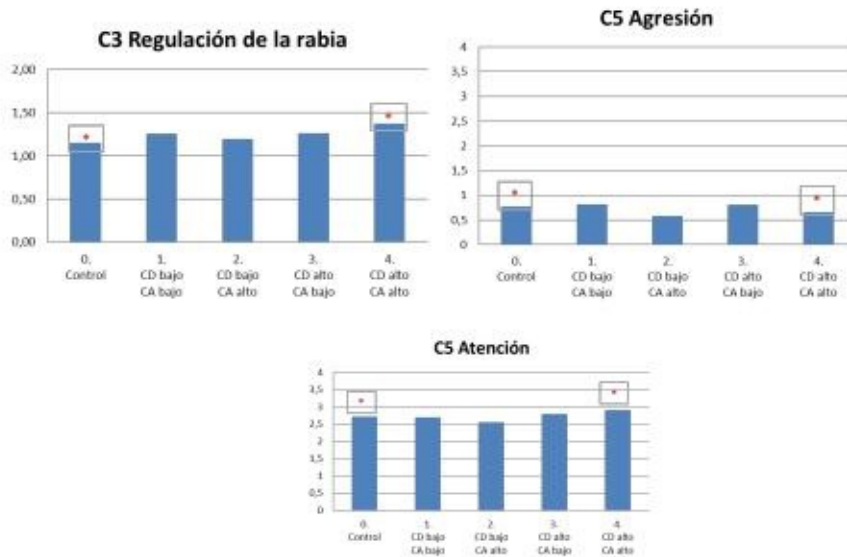
4. Para las variables de ansiedad, depresión, agresión reactiva, se encuentra que los efectos positivos solo se dan en los estudiantes, cuando los **docentes reciben una alta dosis de formación** (4 o más sesiones del componente docente). También se encuentra un efecto contrario al esperado, en donde los estudiantes que reciben un bajo componente de aula, pero sus docentes reciben una alta formación perciben que sus profesores son más permisivos.
5. Para las variables de regulación de la rabia, atención y agresión, los efectos positivos del programa solo se dan en los estudiantes que reciben una **dosis alta del componente de aula y además sus docentes tienen un nivel de formación alto**.
6. Para las variables atención, salud y relación docente-estudiante, se encuentran **efectos negativos**, cuando los estudiantes reciben una **alta dosis del componente de aula, pero sus docentes no están lo suficientemente formados**. Esto representa un riesgo para el programa, en donde se hace necesario considerar que promover que los docentes solo tengan acceso a los materiales del componente de aula, cuando hayan tenido un nivel mínimo de formación.

Patrón de moderación 1: Alto componente docente

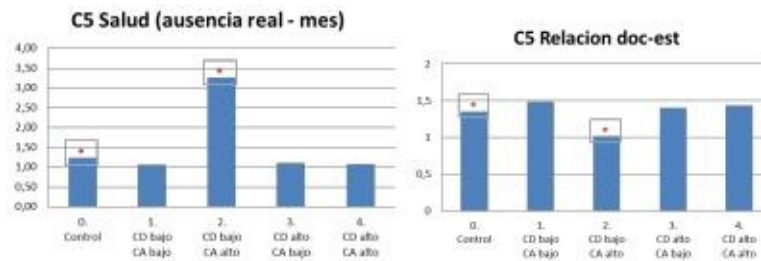


Este último efecto es contrario al esperado

Patrón de moderación 2: Alto componente docente y alto componente de aula



Patrón de moderación 3: Bajo componente docente y alto componente de aula



8.2.6 Conclusiones más relevantes

- En general el programa resultados positivos después del primer año de intervención. Los efectos más consistentes se encuentran en las siguientes variables:
 - Docentes: agresión reactiva, falta de escucha atenta, falta de atención.
 - En el caso de la agresión y la falta de escucha atenta, los efectos solo se dan en los docentes con un alto nivel de asistente a los talleres del componente docente.
 - Estudiantes más pequeños: agresión reactiva, atención, regulación de la rabia.

- En el caso de la agresión y la regulación de la rabia, los efectos solo se dan cuando los docentes de los estudiantes tienen un alto nivel de asistente a los talleres del componente docente.
- Para el caso de la atención, se pueden dar efectos negativos si los docentes aplican el componente de aula sin haber tenido suficiente formación docente.
- Estudiantes más grandes: estrés emocional (depresión, ansiedad y percepción de estrés) y falta de escucha atenta.
 - Los efectos en estrés emocional solo se dan cuando los docentes de los estudiantes tienen un alto nivel de asistente a los talleres del componente docente
 - En estos estudiantes se observan además efectos positivos en agresión y atención, pero sólo cuando los docentes tienen un alto nivel de formación y los estudiantes reciben dosis altas del componente de aula.
- Para las siguientes variables, los resultados de los análisis de confiabilidad no alcanzaron niveles aceptables, por lo que los resultados deben ser interpretados con cautela:
 - C1 (autorreporte de docentes): mindfulness, manejo democrático del aula, manejo permisivo del aula, evitación emocional, regulación de la rabia.
 - C4 (autorreporte de estudiantes, jardín a 3°): relación entre estudiantes, empatía, manejo de aula.
 - C5 (autorreporte de estudiantes, 4° y 5°): sobregeneralización, atención, rumiación, escucha atenta, relación estudiantes-docentes, manejo de aula, evitación emocional.

Anexo A

Tablas descriptivas en pre-test y pos-test por condición experimental, para las dimensiones evaluadas en los docentes

	Control		Intervención	
Variable	Pre-test	Pos-test	Pre-test	Pos-test
Salud (ausencia real)	1	1	1	1
Salud (ausencia deseada)	2	2	1	1
Sobre-generalización	,08	,06	,09	,02
Rumiación	,73	,72	,78	,69
Evitación emocional	,83	,79	,73	,73
Regulación de la rabia	1,53	1,60	1,61	1,61
Agresión reactiva	,39	,40	,34	,30
Auto-Eficacia (manejo del aula)	1,56	1,60	1,58	1,62
Falta de Escucha Atenta	1,15	1,16	1,12	1,06
Falta de Atención	1,07	,97	,87	,78
Mindfulness	2,82	2,72	2,78	2,89
Agotamiento (Burnout)	,88	,69	,75	,76
Depresión	1,04	1,06	,91	,92
Ansiedad	1,17	1,04	,93	,90
Percepción de estrés	1,19	1,03	1,16	1,10
Motivación	3,75	3,49	3,63	3,71
Relaciones docentes-estudiantes	3,73	3,58	3,71	3,62
Relaciones entre docentes	2,74	2,77	2,47	2,63
Manejo del aula (Autoritario)	1,33	1,13	1,35	1,10
Manejo del aula (Democrático)	2,95	2,88	3,07	3,00
Manejo del aula (Permisivo)	,99	1,01	1,01	1,11

Anexo B

Tablas descriptivas en pre-test y pos-test por condición experimental, para las dimensiones evaluadas en los estudiantes

Variable	Control		Intervención	
	Pre-test	Pos-test	Pre-test	Pos-test
C2_Desempeño académico	3,277	3,470	3,110	3,607
C3_Salud (ausencia real)	1,250	1,715	2,032	1,984
C3_Evitación emocional	0,629	0,703	0,692	0,746
C3_Regulación de la Rabia	0,948	1,238	0,940	1,297
C3_Agresión	1,220	1,639	1,389	1,578
C3_Atención	1,848	2,446	1,884	2,592
C3_Depresión	0,862	1,194	1,118	1,179
C3_Ansiedad	0,665	0,768	0,849	0,845
C4_Empatía	1,386	1,448	1,348	1,405
C4_Manejo del aula – Autoritario	1,168	1,160	1,196	1,144
C4_Manejo del aula – Permisivo	0,468	0,456	0,503	0,471
C4_Manejo del aula – Democrático	1,259	1,429	1,332	1,373
C4_Relaciones entre estudiantes	1,410	1,402	1,390	1,370
C5_Salud (ausencia real)	0,763	1,092	1,173	1,400
C5_Salud (ausencia real)	1,020	0,974	0,734	1,218
C5_Sobregeneralización	0,213	0,178	0,255	0,252
C5_Rumiación	1,132	1,069	1,054	1,033
C5_Evitación	1,152	1,084	1,117	1,041
C5_Empatía	1,425	1,447	1,410	1,379
C5_Regulación de la rabia	1,294	1,308	1,299	1,292
C5_Agresión reactiva	0,772	0,766	0,741	0,767
C5_Escucha atenta	1,501	1,502	1,366	1,355
C5_Atención	2,690	2,716	2,735	2,772
C5_Depresión	1,588	1,574	1,564	1,493
C5_Ansiedad	1,529	1,515	1,456	1,418
C5_Estrés	1,578	1,489	1,546	1,538
C5_Estrés emocional	1,566	1,526	1,521	1,482
C5_Relaciones docente-estudiantes	1,461	1,401	1,458	1,436
C5_Manejo del aula – Autoritario	0,852	0,818	0,874	0,877
C5_Manejo del aula – Democrático	1,457	1,405	1,488	1,370
C5_Manejo del aula – Permisivo	0,497	0,475	0,495	0,537
C5_Manejo del aula – Asertivo	1,460	1,403	1,472	1,405

7.3 Anexo Instrumentos de Evaluación de Impacto

7.3.1 Cuestionario para Docentes de jardín a quinto.

A continuación encontrará una serie de preguntas y enunciados que permitirán recoger información para conocer el impacto del programa RESPIRA y realizar mejoras a su proceso de implementación. Esta información será usada únicamente con fines investigativos, para documentar la implementación del programa. Es decir que toda la información será confidencial.

Nombre: _____ Curso: _____

Primero queremos conocer algunas cosas generales sobre usted. Por favor, responda las siguientes preguntas:

1. Edad: _____
2. Sexo: F ____ M ____
3. Estrato 1 ____ 2 ____ 3 ____ 4 ____ 5 ____ 6 ____
4. ¿Cuál es su nivel de estudios? (seleccione el nivel más alto alcanzado)
____ Escuela normal
____ Algunos años de licenciatura (no carrera profesional)
____ Licenciatura finalizada
____ Algunos años de carrera profesional (no licenciatura)
____ Carrera profesional finalizada
____ Especialización (no diplomado)
____ Maestría
____ Doctorado
5. A lo largo de toda su vida laboral, ¿cuántos años ha trabajado como docente? _____
6. En el último mes, ¿cuántos días dejó de ir al trabajo por causa de enfermedad? (Indique la cantidad)

7. En el último mes, ¿cuántos días hubiera querido dejar de ir al trabajo por sentirse enfermo?

Lea las siguientes situaciones e imagine que le suceden a usted. De las opciones que aparecen a continuación, seleccione la que usted cree que sería la causa más probable de la situación. Rellene el círculo para indicar su respuesta.

8. No vio una puerta y se da un golpe en la nariz con ella.

O No miraba por dónde iba.

O Soy despistado.

9. Alguien le roba dinero:

O Esa persona es deshonesto.

O La gente es deshonesto.

10. Invité a unos amigos a una reunión en mi casa y la mayoría no llegó

O Escogí un mal día para.

O Mis amigos nunca vienen cuando los invito.

11. El bus que esperaba se me pasó y voy a llegar tarde

O Hoy me levanté tarde.

O Siempre llego tarde a todas partes.

¿Qué tan cierto es lo siguiente sobre usted? Rellene el círculo para indicar su respuesta.

	No	A veces	Si
12. Recuerdo cosas que me molestan o enfurecen durante mucho tiempo.	☐	☐	☐
13. Frecuentemente me encuentro a mí mismo(a) pensando una y otra vez en las cosas que me fastidian.	☐	☐	☐
14. Con frecuencia pienso en cosas que me preocupan sobre mi futuro.	☐	☐	☐
15. Si veo algo que me da miedo o me irrita, la imagen permanece en mi cabeza durante mucho tiempo.	☐	☐	☐
16. Cuando algo me molesta, trato de ocultar mis sentimientos.	☐	☐	☐
17. Para la gente es difícil saber si yo estoy molesto o no con algo.	☐	☐	☐
18. Algunas personas necesitan a alguien con quien hablar de sus sentimientos, pero yo prefiero resolver mis cosas solo.	☐	☐	☐
19. Tengo amigos que sé que me ayudarían, pero es difícil para mí hablar de lo que siento.	☐	☐	☐

¿Qué tanto le sucede lo siguiente? Rellene el círculo para indicar su respuesta.

	Nunca	A veces	Siempre
20. Cuando tengo mucha rabia, trato mal a otras personas.	☐	☐	☐
21. Cuando tengo mucha rabia rompo o lanzo cosas.	☐	☐	☐

	Nunca	A veces	Siempre
22. Cuando tengo mucha rabia hago las cosas sin pensar.	☐	☐	☐
23. Cuando tengo mucha rabia, logro tranquilizarme con facilidad.	☐	☐	☐
24. Cuanto tengo mucha rabia, expreso lo que siento sin agredir a nadie.	☐	☐	☐
25. Cuando tengo mucha rabia, me doy cuenta y busco la manera de calmarme.	☐	☐	☐
26. Cuando alguien me trata mal, yo reacciono tratándolo mal.	☐	☐	☐
27. Cuando alguien me ofende, yo reacciono ofendiéndolo.	☐	☐	☐
28. Cuando alguien habla mal de mí, yo reacciono hablando mal de esa persona.	☐	☐	☐
29. Yo soy capaz de controlar los comportamientos negativos de los estudiantes en el salón de clase.	☐	☐	☐
30. Yo soy capaz de hacer que mis estudiantes sigan las reglas de la clase	☐	☐	☐
31. Yo puedo calmar a los estudiantes indisciplinados.	☐	☐	☐

¿Con qué frecuencia le suceden las siguientes situaciones? Rellene el círculo para indicar su respuesta

	Nunca	Rara vez	Algunas veces	Frecuentemente	Siempre
32 Cuando alguien le está contando algo, ¿usted pierde el hilo por pensar en otras cosas?	☐	☐	☐	☐	☐
33 Cuando le están hablando, ¿se distrae fácilmente?	☐	☐	☐	☐	☐
34 Cuando le están hablando y usted quiere comentar algo, ¿interrumpe a esa persona con su comentario?	☐	☐	☐	☐	☐
35 Cuando hago las cosas, mi mente divaga y me distrae fácilmente.	☐	☐	☐	☐	☐
36 Me tropiezo o daño cosas fácilmente por falta de atención.	☐	☐	☐	☐	☐
37 Me distraigo con facilidad.	☐	☐	☐	☐	☐
38 Hago las cosas rápido sin estar muy atento a ellas.	☐	☐	☐	☐	☐
39 Cuando estoy en clase parece que estoy "corriendo en automático", sin mucha conciencia de lo que estoy haciendo.	☐	☐	☐	☐	☐

	Nunca	Rara vez	Algunas veces	Frecuentemente	Siempre
40 Me doy cuenta de cómo los cambios en el estado de ánimo de mis estudiantes afectan mi estado de ánimo.	O	O	O	O	O
41 En clase estoy tan ocupado pensando en otras cosas que no escucho realmente a mis estudiantes.	O	O	O	O	O
42 Soy consciente de cómo mis estados de ánimo afectan la manera en que trato a mis estudiantes.	O	O	O	O	O
43 Me siento emocionalmente abrumado en mi trabajo.	O	O	O	O	O
44 Me siento fatigado cuando me enfrento a un nuevo día en mi trabajo.	O	O	O	O	O
45 Siento que mi trabajo es en exceso pesado.	O	O	O	O	O
46 En mi trabajo siento que me voy a reventar.	O	O	O	O	O

En las últimas dos semanas, ¿qué tanto se ha sentido de la siguiente manera?

	Nunca	Rara vez	Algunos días	Casi todos los días	Todos los días
47. He sentido poco interés en hacer las cosas.	O	O	O	O	O
48. Me he sentido muy triste o deprimido.	O	O	O	O	O
49. Me he sentido cansado o con poca energía.	O	O	O	O	O
50. He sentido que me pongo de mal genio fácilmente.	O	O	O	O	O
51. He sentido dificultad para dejar de preocuparme.	O	O	O	O	O
52. Me he sentido nervioso o ansioso.	O	O	O	O	O
53. Me cuesta trabajo relajarme.	O	O	O	O	O
54. He sentido que algo malo me va a pasar.	O	O	O	O	O

En el último mes, ¿qué tanto le se ha sentido de la siguiente manera?

	Nunca	Rara vez	Algunas veces	Frecuentemente	Siempre
55. Me he sentido incapaz de controlar las cosas importantes en mi vida	O	O	O	O	O
56. Me he sentido estresado	O	O	O	O	O

	Nunca	Rara vez	Algunas veces	Frecuentemente	Siempre
57. He sentido que las dificultades se acumulan tanto que no podré superarlas	O	O	O	O	O
58. He sentido que no puedo afrontar todas las cosas que tengo que hacer	O	O	O	O	O

¿Qué tan de acuerdo está con las siguientes afirmaciones?

	Totalmente en desacuerdo	Parcialmente en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Parcialmente de acuerdo	Totalmente de acuerdo
59. En general, ser profesor es mi ideal de vida profesional.	O	O	O	O	O
60. Estoy satisfecho de ser profesor.	O	O	O	O	O
61. Hasta este momento he obtenido cosas importantes de mi profesión como docente.	O	O	O	O	O
62. Si pudiera escoger mi carrera profesional de nuevo, volvería a ser profesor.	O	O	O	O	O
63. Me la llevo muy bien con mis estudiantes.	O	O	O	O	O
64. Tengo una buena comunicación con mis estudiantes.	O	O	O	O	O
65. Tengo una relación de confianza con mis estudiantes.	O	O	O	O	O
66. Tengo una relación de respeto mutuo	O	O	O	O	O

	Totalmente en desacuerdo	Parcialmente en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Parcialmente de acuerdo	Totalmente de acuerdo
con mis estudiantes.					
En este colegio, los profesores....					
67. ...hablan mal de otros profesores.	O	O	O	O	O
68. ...dejan a otros profesores por fuera de su grupo.	O	O	O	O	O
69. ... tienen conflictos o peleas con otros profesores.	O	O	O	O	O
70. ...se apoyan mutuamente.	O	O	O	O	O
71. ...tienen una relación de confianza con sus compañeros.	O	O	O	O	O
72. ...se aprecian los unos a los otros.	O	O	O	O	O
¿Qué tan de acuerdo está con las siguientes afirmaciones?					
73. A veces toca gritar para manejar la disciplina de la clase.	O	O	O	O	O
74. Es mejor no negociar con los estudiantes, para no perder autoridad.	O	O	O	O	O
75. Para que los estudiantes sean juiciosos, le tienen que tener algo de temor al regaño del docente.	O	O	O	O	O

		Totalmente en desacuerdo	Parcialmente en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Parcialmente de acuerdo	Totalmente de acuerdo
76.	Las sanciones deben ser fuertes para que los estudiantes realmente aprendan.	O	O	O	O	O
77.	Casi todas las reglas de clase deben ser negociables.	O	O	O	O	O
78.	Es posible estar atento a las necesidades de todos los estudiantes.	O	O	O	O	O
79.	Es posible manejar la disciplina de una clase sin ponerse a regañar.	O	O	O	O	O
80.	El/la docente debe interesarse por la vida personal de sus estudiantes.	O	O	O	O	O
81.	A menudo, toca dejar que los estudiantes hagan lo que quieran en clase.	O	O	O	O	O
82.	Muchas veces es inútil tratar de que algunos estudiantes se comporten bien en clase.	O	O	O	O	O
83.	Si un/a docente tiene una buena relación con sus estudiantes, las reglas no son	O	O	O	O	O

		Totalmente en desacuerdo	Parcialmente en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Parcialmente de acuerdo	Totalmente de acuerdo
	necesarias.					
84.	Casi siempre cuando un niño se porta mal es mejor ignorarlo.	O	O	O	O	O

¡Gracias por su colaboración!

7.3.2. Cuestionario Docentes Grados 1° a 3°

Cuestionario para que el director de grupo responda sobre cada uno de sus estudiantes.

Director de grupo: _____ **Curso:** _____

Le vamos a pedir que responda las siguientes preguntas sobre el siguiente estudiante:

Nombre del estudiante: _____

Edad: _____

☐ F ☐ M **Sexo:**

Estrato: ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6

En el **último mes**, ¿cuántos días dejó de venir este estudiante al colegio porque se encontraba enfermo?

¿Qué tan cierto es lo siguiente sobre este estudiante?

	No	A veces	Si
1. Cuando algo le molesta, trata de ocultar sus sentimientos.	☐	☐	☐
2. Para la gente es difícil saber si este estudiante está molesto o no con algo.	☐	☐	☐
3. Algunas personas necesitan a alguien con quien hablar de sus sentimientos, pero este estudiante prefiere resolver sus cosas solo.	☐	☐	☐
4. Para este estudiante es difícil hablar de lo que siente.	☐	☐	☐
5. Cuando está muy bravo, trata mal a otras personas.	☐	☐	☐
6. Cuando está muy bravo rompe o lanza cosas.	☐	☐	☐
7. Cuando tiene rabia hace las cosas sin pensar.	☐	☐	☐
8. Cuando está muy bravo, logra tranquilizarse con facilidad.	☐	☐	☐
9. Cuando está muy bravo, dice lo que siento sin agredir a nadie.	☐	☐	☐
10. Cuando está muy bravo, se da cuenta y busca la manera de calmarse.	☐	☐	☐

¿Qué tanto observa usted lo siguiente en este estudiante?

	Nunca	Rara vez	Algunas veces	Frecuentemente	Siempre
11. Cuando alguien lo trata mal, este estudiante reacciona tratando mal a	☐	☐	☐	☐	☐

	esa persona mal.					
12.	Cuando alguien lo ofende, este estudiante reacciona ofendiéndolo.	O	O	O	O	O
13.	Cuando alguien habla mal de él (ella), este estudiante reacciona hablando mal de esa persona.	O	O	O	O	O
14.	Cuando alguien lo golpea, este estudiante reacciona insultándolo o pegándole.	O	O	O	O	O
15.	Este estudiante puede mantener la atención en las tareas, por más de 15 minutos.	O	O	O	O	O
16.	Este estudiante se tropieza o daña cosas fácilmente por falta de atención.	O	O	O	O	O
17.	Este estudiante se distrae con facilidad.	O	O	O	O	O
18.	Este estudiante puede mantener la atención en lo que se explica en clase.	O	O	O	O	O

En las últimas dos semanas, ¿qué tanto le ha afectado los siguientes problemas a este estudiante?

	Nunca	Rara vez	Algunos días	Casi todos los días	Todos los días
19. Ha mostrado poco interés en hacer las cosas.	O	O	O	O	O
20. Se ve muy triste o deprimido.	O	O	O	O	O
21. Se ve cansado o con poca energía.	O	O	O	O	O
22. Se pone de mal genio fácilmente.	O	O	O	O	O
23. Ha tenido dificultad para dejar de preocuparse.	O	O	O	O	O
24. Se ve nervioso o ansioso.	O	O	O	O	O
25. Le cuesta trabajo relajarse.	O	O	O	O	O
26. Parece sentir que algo malo le va a pasar.	O	O	O	O	O

7.3.3 Cuestionario sobre Desempeño Académico

Cuestionario para que el director de grupo responda sobre cada uno de sus estudiantes.

Nombre Director de grupo: _____ **Curso:** _____

Colegio: _____

Fecha: _____

Nos gustaría saber cuál es su evaluación del desempeño académico global de cada uno de sus estudiantes, de acuerdo a sus resultados en todas las materias.

Por favor califique a cada estudiante según la siguiente escala:

- 1 = Deficiente
- 2 = Regular
- 3 = Aceptable
- 4 = Bueno
- 5 = Excepcional

NOMBRE DEL ESTUDIANTE	1	2	3	4	5

7.3.4 Cuestionario Estudiantes Grados 1° a 3°

1. Nombre y apellido: _____

2. ¿Cuántos años tienes?: _____

3. ¿En qué curso estás?: _____

4. Eres:



Les voy a leer unas situaciones y quiero que respondan cómo se sienten ustedes cuando esto sucede. Van a poner una X sobre la carita una de las tres caritas, según como se sientan:

	Feliz	Nada, me da igual	Triste
5. Cuando veo que alguien que me cae mal está llorando, yo me siento...			
6. Cuando veo que molestan a alguien que me cae mal, yo me siento...			
7. Cuando veo que se burlan todo el tiempo de alguien que me cae mal, yo me siento...			
8. Cuando veo que un alguien que me cae mal está triste porque está solo, yo me siento...			

Ahora van a pensar en su profesor(a) (DIGA EL NOMBRE DEL/LA DIRECTORA/A DE GRUPO), y van a responder si él/ella hace las siguientes cosas. Deben llenar el círculo que corresponda a su respuesta

	No	A veces	Si
9. Mi profesor/a grita mucho en clase.	☐	☐	☐
10. Cuando mi profesor/a nos dice que hagamos algo, tenemos que hacerlo inmediatamente y sin preguntar nada.	☐	☐	☐
11. Si no hacemos lo que nos dice, mi profesor/a nos castiga.	☐	☐	☐
12. Mis compañeros le tienen miedo a que el/la profesor/a los regañe.	☐	☐	☐
13. Con mi profesor/a, hacemos lo que queramos en clase.	☐	☐	☐
14. Cuando nos portamos mal, mi profesor/a hace como si nada estuviese pasando.	☐	☐	☐
15. Mi salón de clases se siente desordenado la mayor parte del tiempo.	☐	☐	☐

		No	A veces	Si
16.	En mi salón de clases los estudiantes son los que mandan	☐	☐	☐
17.	Con mi profesor/a, podemos ayudar a decidir sobre las reglas de la clase.	☐	☐	☐
18.	Mi profesor/a escucha nuestras opiniones.	☐	☐	☐
19.	Mi profesor/a logra manejar la disciplina de la clase sin ponerse a regañar.	☐	☐	☐
20.	En el salón las reglas a seguir son claras.	☐	☐	☐

Ahora piensen en lo que pasa en su curso y respondan a cuántos estudiantes del curso les pasa esto:

		Ninguno	Algunos	La mayoría
21.	En este curso, ¿a cuántos estudiantes les gusta estar juntos?	☐	☐	☐
22.	En este curso, ¿cuántos estudiantes se la llevan bien?	☐	☐	☐
23.	En este curso, ¿cuántos los estudiantes se aprecian los unos a los otros?	☐	☐	☐

Formulario sociodemográfico

1 ¿Eres hombre o mujer? ☐ Hombre ☐ Mujer	8 Marca cuáles de los miembros de tu hogar trabajan -Puedes marcar varias opciones- ☐ Tu padre, padrastro o padre adoptivo ☐ Tu madre, madrastra o madre adoptiva ☐ Tus hermanos o hermanas mayores ☐ Tus hermanos o hermanas menores ☐ Otras personas de tu familia	15 Marca cuáles de las siguientes actividades realizaste con tu familia durante los últimos 12 meses -Puedes marcar varias opciones- ☐ Asistir a teatro, ópera o danza ☐ Asistir a conciertos, recitales, presentaciones de música ☐ Visitar exposiciones (por ejemplo, fotografía, pintura, escultura) ☐ Visitar ferias y exposiciones artesanales ☐ Visitar ferias-taurinas, corrales, novilladas, becarradas, coqueo ☐ Asistir a carnavales o fiestas municipales ☐ Visitar parques, reservas naturales y zoológicos ☐ Ir al circo ☐ Visitar parques temáticos y de diversiones ☐ Ver títeres o escuchar cuentos ☐ Visitar museos o casas de la cultura ☐ Ir a la biblioteca ☐ Ir al cine
2 ¿Cuántos años tienes? -Marca solo una opción- ☐ 9 años o menos ☐ 10 años ☐ 11 años ☐ 12 años o más	9 ¿De qué tipo de material están hechos la mayoría de los pisos de tu vivienda? -Marca solo una opción- ☐ Alfombra o tapete, madera pulida o mármol ☐ Baldosa, tabletas ☐ Cemento, grava, tabla o tablón ☐ Tierra o arena	16 ¿Con qué frecuencia realizas las siguientes actividades con tus padres? 16 Hablar sobre noticias ☐ Nunca ☐ Por lo menos una vez al año ☐ Una vez al mes ☐ Una vez a la semana ☐ Todos los días
3 ¿Tienes hermanos o hermanas menores de 17 años que NO están estudiando? ☐ Sí ☐ No	10 ¿De qué tipo de material están hechas la mayoría de las paredes de tu vivienda? -Marca solo una opción- ☐ Bloque o cemento ☐ Madera ☐ Otro	17 Hablar sobre libros o películas ☐ Nunca ☐ Por lo menos una vez al año ☐ Una vez al mes ☐ Una vez a la semana ☐ Todos los días
4 Marca con cuáles de estas personas vives. -Puedes marcar varias opciones- ☐ Tu padre, padrastro o padre adoptivo ☐ Tu madre, madrastra o madre adoptiva ☐ Tus hermanos o hermanas mayores ☐ Tus hermanos o hermanas menores ☐ Otras personas de tu familia ☐ Personas que no son de tu familia	11 ¿Con qué tipo de sanitario cuenta tu vivienda? -Marca solo una opción- ☐ Está conectado al alcantarillado ☐ Está conectado a un pozo séptico ☐ No hay servicio de sanitario	18 Hablar sobre programas de televisión o deportes ☐ Nunca ☐ Por lo menos una vez al año ☐ Una vez al mes ☐ Una vez a la semana ☐ Todos los días
5 Incluido tú, ¿cuántas personas viven en tu casa o apartamento? -Marca solo una opción- ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 o más	12 ¿En cuántos cuartos duermen las personas que viven contigo? -Marca solo una opción- ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 o más	
6 ¿Cuál es el último nivel educativo alcanzado por tu padre, padrastro o padre adoptivo? -Marca solo una opción- ☐ No completó la primaria ☐ Completó la primaria ☐ No terminó el bachillerato ☐ Terminó el bachillerato ☐ Obtuvo un título técnico o tecnológico ☐ Obtuvo un título universitario ☐ No sé	13 Marca cuáles de estas cosas tienes en tu casa o apartamento. -Puedes marcar varias opciones- ☐ Televisión a color ☐ Calentador o ducha eléctrica ☐ DVD ☐ Horno de microondas ☐ Teléfono fijo ☐ Equipo de sonido ☐ Teléfono celular ☐ Moto ☐ Nevera ☐ Carro ☐ Lavadora de ropa ☐ Bicicleta	
7 ¿Cuál es el último nivel educativo alcanzado por tu madre, madrastra o madre adoptiva? -Marca solo una opción- ☐ No completó la primaria ☐ Completó la primaria ☐ No terminó el bachillerato ☐ Terminó el bachillerato ☐ Obtuvo un título técnico o tecnológico ☐ Obtuvo un título universitario ☐ No sé	14 Sin contar, periódicos, revistas y tus libros del colegio, ¿cuántos libros hay en tu casa o apartamento? -Marca solo una opción- ☐ 0-10 libros ☐ 11-25 libros ☐ 26-100 libros ☐ más de 100 libros	

7.4 Anexo Instrumentos de Evaluación de Proceso.

7.4.1 Instrumentos de Seguimiento de actividades por Institución Educativa y por Región.

Nombre del Facilitador			
1. SOBRE EL COLEGIO			
Nombre			
Dirección			
Persona de Contacto			
2. Avances en las actividades del proyecto (marque con un 1 si ya realizó esta actividad)			
2.1 Componente Docente			
Actividades	Marque con 1 si ya realizó esta actividad	Número de docentes	OBSERVACIONES
EXPLICACIÓN	Sólo deben marcar con un 1 si realizaron la actividad y con 0 si no la hicieron	El número total de docentes que asistieron	En esta sección pueden poner todas las condiciones que hayan ocurrido: fecha de ejecución, tiempo de la sesión, espacio de la sesión, actividades que fueron planeadas que se ejecutaron, obstáculos que se hayan presentado, nuevas actividades que se hayan desarrollado por la necesidad del grupo, aspectos positivos o destacados de la sesión, etc.
0) Reunión Introductoria			
1) Sembrando para nuestro bienestar			
2) Conociendo nuestro cerebro			
3) Descubriendo nuestras emociones			
4) Conectando con nuestros estudiantes			

5) Enseñar con conciencia				
6) Cosechando los frutos				
PORCENTAJE DE AVANCE POR INSTITUCIÓN				
2.2 Componente Aula (todos los grados)				
Actividades	Marque con 1 si ya se realizó	Número Docentes (j-3)	Número Docentes (3-5)	OBSERVACIONES
	Nuevamente deben marcar con un 1 si realizaron la actividad y con 0 si no lo hicieron	poner el número de docentes que ASISTIERON al taller de jardín a tercero.	poner el número de docentes que ASISTIERON al taller de cuarto y quinto.	En esta sección pueden poner todas las condiciones que hayan ocurrido: fecha de ejecución, tiempo de la sesión, espacio de la sesión, actividades que fueron planeadas que se ejecutaron, obstáculos que se hayan presentado, nuevas actividades que se hayan desarrollado por la necesidad del grupo, aspectos positivos o destacados de la sesión, etc.
Taller 1 (Distribución Materiales)				Poner número de docentes que participaron en el taller, no el número de docentes inscritos...
Taller 2 (Plan de Implementación)				
Taller 3 (Evaluación a mitad del Semestre)				

Taller 4 (Evaluación Final)				
Mayoría Docentes implementó S1-2		7 / 8	4 / 5	Marque la 1 si aprox. el 80% de los profes han implementado las sesiones. En las otras dos casillas marque de la siguiente manera (ejemplo actual): 5 de 8 docentes de j-2 han terminado la actividad, etc. Esto se puede modificar periódicamente...
Mayoría Docentes implementó S3-4		0 / 8	1 / 5	
Mayoría Docentes implementó S5-6		0 / 8	0 / 5	
Mayoría Docentes implementó S7-8		0 / 8	0 / 5	
PORCENTAJE DE AVANCE POR INSTITUCIÓN	0			
2.3 Componente de Orientación				
Descripción de la Implementación:				
PORCENTAJE DE AVANCE POR INSTITUCIÓN				
2.4 Componente de Familias				

Descripción de la Implementación:			
PORCENTAJE DE AVANCE POR INSTITUCIÓN			
PORCENTAJE DE AVANCE TOTAL POR INSTITUCIÓN	0	Observaciones	
Principales fortalezas para la implementación del proyecto en este colegio			
Sugerencias de implementación para las siguientes actividades:			
Actividades Adicionales			

7.4.2. Grupo focal docentes (momento 1)

Temática	Guía Grupos Focales para docente acerca del Componente Docente (Momento 1)	Dimensión evaluada																																	
	1. ¿A cuántas sesiones asistieron?(Actividad post it, pídale a cada docente que escriba en un post it el número de sesiones al que asistió y que se los entregue). <table><tr><td>1 sesión solamente</td><td>2-3 sesiones</td><td>4-5 sesiones</td><td>6 sesiones</td></tr><tr><td></td><td></td><td></td><td></td></tr></table> 2. Creen ustedes que las sesiones les ayudaron a obtener nuevos conocimientos, herramientas o estrategias para: (Actividad post it, en una cartelera pinte el siguiente cuadro: <table><tr><th>Variable</th><th>Muy poco☹☹</th><th>Poco ☹</th><th>Regular ☺</th><th>Mucho ☺☺</th></tr><tr><td>Manejar el estrés y la presión?</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td>Fortalecer su motivación y compromiso hacia su trabajo?</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td>Manejar el aula?</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td>Armonizar las relaciones con sus estudiantes u otros colegas?</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr></table> Ahora, pida a los docentes que pongan un post it en cada una de las filas según sea su calificación a la variable.	1 sesión solamente	2-3 sesiones	4-5 sesiones	6 sesiones					Variable	Muy poco☹☹	Poco ☹	Regular ☺	Mucho ☺☺	Manejar el estrés y la presión?					Fortalecer su motivación y compromiso hacia su trabajo?					Manejar el aula?					Armonizar las relaciones con sus estudiantes u otros colegas?					1.FIDELIDAD (DOSIS) 2.COHERENCIA
1 sesión solamente	2-3 sesiones	4-5 sesiones	6 sesiones																																
Variable	Muy poco☹☹	Poco ☹	Regular ☺	Mucho ☺☺																															
Manejar el estrés y la presión?																																			
Fortalecer su motivación y compromiso hacia su trabajo?																																			
Manejar el aula?																																			
Armonizar las relaciones con sus estudiantes u otros colegas?																																			
Las sesiones	Teniendo en cuenta lo anterior: 3. Ustedes creen que el programa está cumpliendo con sus necesidades personales? Si es afirmativo, cuáles? Cómo el programa ha logrado hacerlo hasta ahora? (Ejemplos)																																		

	4. Creen que el programa está cumpliendo con sus necesidades como docentes? Si es afirmativo, cuáles? Cómo ha logrado el programa hacerlo hasta ahora? (Ejemplos) <i>Acerca de sus percepciones sobre las actividades, nos gustaría saber:</i> 5. ¿Cuáles fueron las actividades de las sesiones que más les gustaron? ¿Por qué? 6. ¿Cuáles fueron las actividades de las sesiones que menos les gustaron? ¿Por qué? 7. El espacio de tiempo entre sesión y sesión les ha parecido adecuado? 8. ¿Me podrían dar un ejemplo de algo útil que aprendieron en estas sesiones y que han podido implementar en su aulas, hogares o vidas personales? 9. ¿Tuvieron alguna dificultad o reto al participar en las sesiones del componente docente? ¿Cuáles? 10. ¿Cómo enfrentaron/resolvieron esas dificultades? 11. ¿Cuál fue la conexión que identificaron ustedes entre las diferentes sesiones? <i>(Nota para monitores: identifique si la conexión mencionada por los docentes se refiere a las temáticas, las prácticas o la organización de las sesiones)</i>	3.PERTINENCIA 4.PERTINENCIA 5.SATISFACCIÓN 6.SATISFACCIÓN 7.SATISFACCIÓN 8.PERTINENCIA Y FIDELIDAD (RECEPTIVIDAD) 9.SATISFACCIÓN 10.PERTINENCIA 11.COHERENCIA
Atención Plena	<i>Nos gustaría saber:</i> 12. Para ustedes ¿qué es la atención plena? ¿Qué han aprendido acerca de este término o palabra en las sesiones de RESPIRA? <i>(Nota para monitores: Importante pedirle a los participantes que expliquen el término con sus propias palabras para indagar qué tanto y de qué manera interiorizó el significado)</i> 13. ¿Ustedes han podido practicar la atención plena? Si la respuesta es positiva ¿con qué frecuencia? ¿De qué manera lo hacen? ¿Dónde? 14. Para los que no han podido practicar atención plena ¿cuáles son las condiciones/factores que les han dificultado o impedido practicarla?	12.FIDELIDAD (CALIDAD) Y COHERENCIA 13.FIDELIDAD (DOSIS, RECEPT., ADHERENCIA) 14.FIDELIDAD (DOSIS, RECEPT.) Y PERTINENCIA
Dinámica de grupo	<i>Han sido muy interesantes todas las experiencias que nos han contado sobre su percepción de las sesiones del programa RESPIRA. Muchas gracias por compartirlas con nosotros. Ahora nos encantaría saber qué piensan acerca del proceso que vivieron como grupo.</i>	

	15. ¿Les gustó la dinámica de grupo? ¿Por qué? 16. ¿Cómo describirían el ambiente del grupo durante las sesiones? 17. ¿Se sintieron por alguna razón incómodos en las sesiones grupales? ¿Por qué? 18. ¿Habrían querido tratar temas por fuera del grupo o con otra dinámica?	15.SATISFACCIÓN 16.FIDELIDAD (CALIDAD) 17.FIDELIDAD (CALIDAD) 18.PERTINENCIA
Facilitador	<i>En las sesiones que han tenido, nos gustaría saber cómo se han sentido con el facilitador.</i> 19. ¿Cómo describirían al facilitador que implementó el programa RESPIRA en la institución educativa? 20. ¿Cómo describirían la manera en que se relaciona con ustedes? (por ejemplo, es atento, servicial, grosero, aburrido, interesado, líder) Podría contarnos un ejemplo de esa característica que menciona. 21. Sienten que el facilitador ha respondido a necesidades/expectativas tanto individuales como grupales? 22. ¿Pueden pensar en un momento en que ocurrió algo inesperado dentro del grupo que requería la atención del facilitador? ¿Cuál fue la reacción del facilitador? Él / ella fue capaz de atender a las necesidades que surgieron durante la sesión? 23. ¿Creen que podría mejorar su acompañamiento en las sesiones del programa?	19.FIDELIDAD (CALIDAD) 20.FIDELIDAD (CALIDAD) Y SATISFACCIÓN 21. FIDELIDAD (CALIDAD) Y SATISFACCIÓN 22.FIDELIDAD (CALIDAD) 23.FIDELIDAD (CALIDAD)
Del contexto	24. Al considerar todas sus percepciones sobre el programa, nos gustaría saber si creen que este tipo de propuesta es importante ponerla en práctica en esta región ¿Por qué?	24. PERTINENCIA
Materiales	<i>Para terminar,</i> 25. ¿Cómo les parecieron los materiales de trabajo que les entregaron en cada sesión? 26. ¿Los consideran útiles para su formación y quehacer como docentes? ¿Por qué?	25.FIDELID. (ADH.) Y SATISFACCIÓN 26.PERTINENCIA

7.4.3. Grupo focal estudiantes jardín a tercero (momento 1)

Guía Grupos Focales Componente Docente (Momento 1) – JARDIN A 3°		
Temática	PREGUNTAS GUIAS	DIMENSIÓN
Docentes	1. ¿Cómo les gustaría que los tratara su profesor?	1. PERTINENCIA
	2. ¿Así los trata su profesor?	2. PERTINENCIA
	3. ¿Notaron alguna diferencia en la forma en que su profesor enseña y maneja el salón? Nos podrían explicar? (ie. está más tranquilo o estresado, aburrido o emocionado?)	3. COHERENCIA Y FIDELIDAD (RECEPTIVIDAD Y CALIDAD)
	4. ¿Notaron alguna diferencia en la forma en que su profesor los trata a ustedes o a otros estudiantes en el salón? Nos podrían explicar? (ie. Su profesor los motiva a participar más y a compartir, se sienten contentos de ver a su profesor?)	4. COHERENCIA Y FIDELIDAD (RECEPTIVIDAD Y CALIDAD)
	5. ¿Creen que su relación con su profesor ha mejorado? ¿Cómo?	5. COHERENCIA Y FIDELIDAD (RECEPTIVIDAD Y CALIDAD)

7.4.4. Grupo focal estudiantes de 4° a 5° (momento 1)

Guía Grupos Focales Componente Docente (Momento 1) – 4o y 5o		
Temática	PREGUNTAS GUIAS	DIMENSIÓN
Docentes	1. ¿Cómo es su profesor(a) ideal?	1. PERTINENCIA
	2. ¿Su profesor(a) cumple con estas características?	2. PERTINENCIA
	3. ¿Notaron alguna diferencia en la forma en que su profesor enseña o maneja el salón? ¿Nos pueden contar? (ie. si está más tranquilo o estresado, aburrido o emocionado?)	3. COHERENCIA Y FIDELIDAD (RECEPTIVIDAD Y CALIDAD)
	4. ¿Notaron alguna diferencia en la forma en que su profesor se relaciona con ustedes u otros estudiantes en el salón? ¿Nos pueden contar? (ie. Su profesor los motiva a participar más y compartir diferentes ideas, las relaciones son mejores entre el profesor y ustedes estudiantes)	4. COHERENCIA Y FIDELIDAD (RECEPTIVIDAD Y CALIDAD)
	5. ¿Creen que su relación con su profesor ha mejorado? ¿Cómo?	5. COHERENCIA Y FIDELIDAD (RECEPTIVIDAD Y CALIDAD)

7.4.5. Grupo focal docentes (momento 2)

Temática	Guía Grupos Focales para docente acerca del Componente Docente (Momento 2)	Dimensión evaluada																									
Las sesiones	27. ¿A cuántas sesiones asistieron?(Actividad post it, pídale a cada docente que escriba en un post it el número de sesiones al que asistió y que se los entregue).	1.FIDELIDAD (DOSIS)																									
	<table><tr><td>1 sesión solamente</td><td>2-3 sesiones</td><td>4-5 sesiones</td><td>6 sesiones</td></tr><tr><td></td><td></td><td></td><td></td></tr></table>	1 sesión solamente	2-3 sesiones	4-5 sesiones	6 sesiones					2.COHERENCIA																	
	1 sesión solamente	2-3 sesiones	4-5 sesiones	6 sesiones																							
	28. Creen ustedes que las sesiones les ayudaron a obtener nuevos conocimientos, herramientas o estrategias para: (Actividad post it, en una cartelera pinte el siguiente cuadro:																										
	<table><tr><th>Variable</th><th>Muy poco☹☹</th><th>Poco ☹</th><th>Regular ☺</th><th>Mucho ☺☺</th></tr><tr><td>Manejar el estrés y la presión?</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td>Fortalecer su motivación y compromiso hacia su trabajo?</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td>Manejar el aula?</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td>Armonizar las relaciones con sus estudiantes u otros colegas?</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr></table>	Variable	Muy poco☹☹	Poco ☹	Regular ☺	Mucho ☺☺	Manejar el estrés y la presión?						Fortalecer su motivación y compromiso hacia su trabajo?					Manejar el aula?					Armonizar las relaciones con sus estudiantes u otros colegas?				
	Variable	Muy poco☹☹	Poco ☹	Regular ☺	Mucho ☺☺																						
	Manejar el estrés y la presión?																										
	Fortalecer su motivación y compromiso hacia su trabajo?																										
	Manejar el aula?																										
Armonizar las relaciones con sus estudiantes u otros colegas?																											
Ahora, pida a los docentes que pongan un post it en cada una de las filas según sea su calificación a la variable.																											
Le gustaría compartir algún ejemplo.																											
Teniendo en cuenta lo anterior:																											
29. Ustedes creen que el programa está cumpliendo con sus																											

	necesidades personales? Si es afirmativo, cuáles? Cómo el programa ha logrado hacerlo hasta ahora? (Ejemplos) 30. Creen que el programa está cumpliendo con sus necesidades como docentes? Si es afirmativo, cuáles? Cómo ha logrado el programa hacerlo hasta ahora? (Ejemplos) <i>Acerca de sus percepciones sobre las actividades, nos gustaría saber:</i> 31. ¿Cuáles fueron las actividades de las sesiones que más les gustaron? ¿Por qué? 32. ¿Cuáles fueron las actividades de las sesiones que menos les gustaron? ¿Por qué? 33. El espacio de tiempo entre sesión y sesión les ha parecido adecuado? 34. ¿Me podrían dar un ejemplo de algo útil que aprendieron en estas sesiones y que han podido implementar en su aulas, hogares o vidas personales? 35. ¿Tuvieron alguna dificultad o reto al participar en las sesiones del componente docente? ¿Cuáles? 36. ¿Cómo enfrentaron/resolvieron esas dificultades? 37. ¿Quisieran seguir implementando este componente los siguientes años? 38. ¿Cuál fue la conexión que identificaron ustedes entre las diferentes sesiones? <i>(Nota para monitores: identifique si la conexión mencionada por los docentes se refiere a las temáticas, las prácticas o la organización de las sesiones)</i>	3.PERTINENCIA 4.PERTINENCIA 5.SATISFACCIÓN 6.SATISFACCIÓN 7.SATISFACCIÓN 8.PERTINENCIA Y FIDELIDAD (RECEPTIVIDAD) 9.SATISFACCIÓN 10.PERTINENCIA 11. SATISFACCIÓN Y PERTINENCIA 12.COHERENCIA
Atención Plena	<i>Nos gustaría saber:</i> 39. Para ustedes ¿qué es la atención plena? ¿Qué han aprendido acerca de este término o palabra en las sesiones de RESPIRA? <i>(Nota para monitores: Importante pedirle a los participantes que expliquen el término con sus propias palabras para indagar qué tanto y de qué manera interiorizó el significado)</i> 40. ¿Ustedes han podido practicar la atención plena? Si la respuesta es positiva ¿con qué frecuencia? ¿De qué manera lo hacen? ¿Dónde? 41. Para los que no han podido practicar atención plena ¿cuáles son las condiciones/factores que les han dificultado o impedido practicarla?	13.FIDELIDAD (CALIDAD) Y COHERENCIA 14.FIDELIDAD (DOSIS, RECEPT., ADHERENCIA) 15.FIDELIDAD (DOSIS, RECEPT.) Y PERTINENCIA

Sobre el componente de aula	42. ¿Cuántas sesiones del componente de aula aplicaron o implementaron? (Componente Aula)? <i>(Actividad post it, pídale a cada docente que escriba en un post it el número de sesiones al que asistió y que se los entregue)</i>				16. FIDELIDAD (DOSIS)	
	1 sesión solamente	2-4 sesiones	5-7 sesiones	8 sesiones	17. FIDELIDAD (ADHERENCIA)	
					18. FIDELIDAD (ADH., CALIDAD)	
	43. ¿Cuáles actividades, temas, o prácticas aplicaron durante el componente de aula? 44. ¿Cuáles creen que fueron los elementos clave que se trataron durante el componente de aula? 45. ¿Cómo caracterizarían su estilo o forma de tratar a los estudiantes durante las sesiones? 46. ¿Hay algo que hayan notado que les gustaría mejorar en la forma de relacionarse con sus estudiantes?				19. FIDELIDAD (CALIDAD)	
Sobre los estudiantes	47. Creen que el programa promovió en los estudiantes el desarrollo de estas herramientas o habilidades, podría darnos ejemplos de cómo notó esos cambios. <i>(Actividad post it, en una cartelera pinte el siguiente cuadro:</i>				21. COHERENCIA	
		Muy poco ☹☹	Poco ☹	Regular ☹		Mucho ☹☹☹
	Concentrarse mejor en las tareas escolares					
	Desarrollar un mayor aprecio por el aprendizaje					
	Reconocer emociones y manejarlas					
	Mejorarlas relaciones con los					

	compañeros de clase					
	<i>Ahora, pida a los docentes que pongan un post it en cada una de las filas según sea su calificación a la variable.</i> Le gustaría compartir algún ejemplo. 48. ¿Creen que RESPIRA es relevante/importante o útil para los estudiantes? En caso de que respondan de forma afirmativa ¿De qué manera? 49. ¿Creen que el programa cumple con las necesidades específicas de los estudiantes? En caso de que respondan que sí ¿Cuáles? 50. ¿Qué creen que aprendieron los estudiantes del programa? 51. ¿Cuáles fueron las actividades que notaron que más le gustaron a sus estudiantes? 52. ¿Cuáles fueron las actividades que notaron que menos le gustaron a sus estudiantes?					22.PERTINENCIA 23.PERTINENCIA 24.FIDELID. (ADH) 25. SATISFACCIÓN 26. SATISFACCIÓN
Dinámica de grupo	<i>Han sido muy interesantes todas las experiencias que nos han contado sobre su percepción de las sesiones del programa RESPIRA. Muchas gracias por compartirlas con nosotros. Ahora nos encantaría saber qué piensan acerca del proceso que vivieron como grupo.</i> 53. ¿Les gustó la dinámica de grupo? ¿Por qué? 54. ¿Cómo describirían el ambiente del grupo durante las sesiones? 55. ¿Se sintieron por alguna razón incómodos en las sesiones grupales? ¿Por qué? 56. ¿Habrían querido tratar temas por fuera del grupo o con otra dinámica?					27.SATISFACCIÓN 28.FIDELIDAD (CALIDAD) 29.FIDELIDAD (CALIDAD) 30.PERTINENCIA
Facilitador	<i>En las sesiones que han tenido, nos gustaría saber cómo se han sentido con el facilitador.</i> 57. ¿Cómo describirían al facilitador que implementó el programa RESPIRA en la institución educativa? 58. ¿Cómo describirían la manera en que se relaciona con ustedes? (por ejemplo, es atento, servicial, grosero, aburrido, interesado, líder) Podría contarnos un ejemplo de esa característica que menciona.					31.FIDELIDAD (CALIDAD) 32.FIDELIDAD (CALIDAD) Y SATISFACCIÓN

	59. Sienten que el facilitador ha respondido a necesidades/expectativas tanto individuales como grupales? 60. ¿Pueden pensar en un momento en que ocurrió algo inesperado dentro del grupo que requería la atención del facilitador? ¿Cuál fue la reacción del facilitador? Él / ella fue capaz de atender a las necesidades que surgieron durante la sesión? 61. ¿Creen que podría mejorar su acompañamiento en las sesiones del programa?	33. FIDELIDAD (CALIDAD) Y SATISFACCIÓN 34.FIDELIDAD (CALIDAD) 35.FIDELIDAD (CALIDAD)
Del contexto	62. <i>Al considerar todas sus percepciones sobre el programa, nos gustaría saber si creen que este tipo de propuesta es importante ponerla en práctica en esta región ¿Por qué?</i>	36. PERTINENCIA
Materiales	<i>Para terminar,</i> 63. ¿Cómo les parecieron los materiales de trabajo que les entregaron en cada sesión? 64. ¿Los consideran útiles para su formación y quehacer como docentes? ¿Por qué?	37.FIDELID. (ADH.) Y SATISFACCIÓN 38.PERTINENCIA

7.4.6. Guía de taller a los estudiantes de jardín a tercero sobre el componente de aula (momento 2).

Objetivo de la sesión.

El objetivo de la sesión es investigar las percepciones que tienen los estudiantes acerca de las actividades de RESPIRA. Para lo anterior, se realizarán tres actividades: 1) la primera encaminada a explorar las percepciones acerca del desarrollo del programa RESPIRA en la institución educativa; 2) en la segunda se busca conocer el clima de aula que tienen en los salones; y 3) en la tercera, se indaga sobre las relaciones que tienen los estudiantes con los docentes.

Materiales.

- Colores, marcadores, pinturas.
- Papeles de reciclaje (15 hojas).
- Termómetro pintado o impreso en medio pliego de cartulina.
- Caras recortadas de niños (10 niñas y 10 de niños).
- Gráfica de actividad post it impresa o dibujada en medio pliego de cartulina
- Cinta pegante de enmascarar gruesa.

Presentación del entrevistador y entrevistado.

¡¡Buenos días a todos!! ¿Cómo están? *Espera que los estudiantes respondan.*

El día de hoy vengo a realizar unas actividades con ustedes acerca del programa RESPIRA. Les cuento que mi nombre es (nombre del monitor de evaluación) y soy evaluador del programa RESPIRA, eso significa que vengo a que me cuenten cómo les pareció el programa y cómo se sintieron haciendo todas las actividades. Para eso vamos a hacer una grabación de todas sus opiniones y que no se nos olvide nada de los que nos cuenten. Estas grabaciones sólo van a escucharlas las personas evaluadoras de RESPIRA, ningún profesor o persona de la institución educativa o el facilitador de RESPIRA. Sin embargo, si ustedes quieren pueden pedir que dejemos de grabar cuando quieran. ¿Están de acuerdo?

Espera a que los estudiantes respondan y en caso de que no quieran que se grabe les puede preguntar por qué y dar respuesta a sus comentarios. Si el estudiante aún no quiere ser grabado es preferible que no participe en la actividad y sin ningún tipo de crítica valide su opinión ("está perfecto, a veces no queremos que nos graben y eso está muy bien. Entonces si tu quieres podemos regresar al salón y continuamos nosotros con la actividades) y llévelo de nuevo a su salón pidiendo a otro niño que quiera participar.

Por ahora quiero conocerlos a todos. Entonces vamos a sentarnos en círculo y a pasar esta pelota para que al que le llegue debe contarnos cómo se llama, de qué curso es y su color preferido. Esta es la *pelota de la palabra*, el que la tenga y sólo el que la tenga puede hablar ¿Listos?

Entonces comencemos. *El monitor ayuda a que los niños se sienten en círculo preferiblemente intercalados (niños pequeños junto a grandes). Les pasará alternando la pelota para que cada uno se presente y los niños después de presentarse deberán devolverle la pelota.*

Muchas gracias a todos por contarnos sus nombres y los colores que más les gusta. *Recuerde los colores elegidos por los niños.*

Actividades.

Respira.

Ahora, vamos todos a pensar en el programa RESPIRA. Pídeles que cierren los ojos y que no hablen. Van a pensar en el profesor con el que hicieron las actividades, en las actividades que hicieron, en los personajes.

Ayude a los niños a que recuerden diversas actividades de RESPIRA, como:

Actividades de Jardín a Segundo: 1. Botella de agua con arena; 2. Cuentos de los 4 animales y el niño Distráidín, prácticas de mindfulness o conciencia plena. Personajes: (conejo atento; gusanito resortico; gorila tranquila; osa amorosa)

Pensemos en qué cosas nos pedía el profesor para hacer y vamos a pintar la actividad que más nos gustó de todas con los colores que nos gustan.

Entregue a los niños colores, marcadores y pinturas que tenga y los papeles para que puedan pintar. Mientras tanto usted cuelgue con cinta un pliego de cartulina para que los niños puedan pegar sus dibujos y luego presentar sus actividades preferidas.

Dé a los niños aproximadamente 15 minutos para hacer sus dibujos. Ayúdelos en caso de que lo necesiten y vaya preguntándoles qué están dibujando.

Ahora que se nos acabó el tiempo van a mostrar sus dibujos y me van a contar cuál fue la actividad que más les gustó. Deje que todos los niños muestren a los demás sus dibujos. Ayúdelos en caso de que los niños no quieran decir mucho o hablar muy fuerte. Pregúnteles:

- ¿Por qué fue la mejor actividad?
- ¿Qué hicieron en esta actividad?

Al culminar la exposición de todos pregúnteles cuál fue la actividad que menos les gustó, qué hicieron en ella y por qué no les gustó. Deje que todos los niños participen y expliquen en detalle sus razones.

Ahora pregúnteles:

- ¿Nos faltaron algunas actividades por nombrar?

Actividad Post It.

¿Qué has aprendido en estas actividades de RESPIRA?(en una cartelera pinte el siguiente cuadro

	Muy poco ☹	Poco ☹	Regular 😊	Mucho 😊😊
Concentrarse en las tareas escolares				
Divertirse mientras aprenden nuevas cosas?				
Entender cómo se sienten en el día (feliz/triste/aburrido, etc.).				

Sentirse mejor con sus compañeros de clase				
---	--	--	--	--

Ahora, pida a los estudiantes que pongan un post it en cada una de las filas según sea su calificación a la variable. Recuerde pedirles que le cuenten ejemplos de cómo aprendieron esto. En caso de que la actividad sea muy compleja, ayude a los niños a poner su post it en la cartelera.

Adicionalmente, pregúnteles:

- ¿Las actividades que hacen en RESPIRA son importantes para ti?
- ¿Qué otras actividades te gustaría que se hicieran en RESPIRA?
- ¿Hay algo que haya sido difícil para ti en las actividades de RESPIRA?

Recuerde tomar una foto de los dibujos que hicieron y de la cartelera con los post it.

Los compañeros.



Traiga el termómetro que imprimió previamente y péguelo en la pared con las caras impresas de feliz y triste que trajo para los 10 niños.

Dígalos a los niños: ¡¡Muchas gracias a todos por sus respuestas!! Ahora nos gustaría conocer cómo se sienten en su salón. Recuerden que la idea es que nos cuenten con toda tranquilidad todo lo que piensan.

Vamos a usar este gran termómetro en el cual ustedes van a poner una carita en el lugar que tenga las caritas de cómo se sienten ustedes en el salón. Así, si se sienten incómodos, tristes, aburridos con sus compañeros pueden poner sus caritas en la sección amarilla o roja. Si se sienten muy tranquilos, felices, cómodos pueden poner su carita en la sección azul. Pasemos todos para poner nuestra carita en el termómetro, comenzaré yo...

Empiece usted, ponga la carita en la sección amarilla y comente que usted se ha sentido a veces incómodo porque sus compañeros lo han molestado, otras veces se siente feliz pues comparte con sus amigos. Ahora pídale a los niños que lo hagan ellos.

Cuando los niños hayan terminado de poner sus caras en el termómetro pregúnteles:

1. ¿Por qué pusieron su carita ahí? Pídale que cuente una anécdota sobre un momento en que se hayan sentido así.
2. Desde el primer momento del año, cuando apenas comenzaban la clase, las relaciones con los compañeros ha mejorado?, ¿Cómo?

Recuerde tomar una foto de dónde ubicaron los niños sus caras en el termómetro.

Los docentes.

Ahora nos gustaría saber un poco acerca de sus profesores y profesoras. Cuéntenos con cuál profesor o profesora han hecho las actividades de RESPIRA.

Pídale que cierren los ojos y piensen en su profesor o profesora. Ahora pregúnteles (Recuerde pedirles ejemplos de lo que digan, por ejemplo si dicen que su profesor es cariñoso pídale que les cuenten un momento en que hayan sido cariñosos con ellos):

- 1) Has notado que tu profesor ha cambiado su manera de ser o de hablarle a tus compañeros?
- 2) ¿Cómo es tu profesor? (Dar opciones como alegre y amable/bravo, nos regaña/no habla mucho conmigo etc.)
- 3) Cómo te sientes cuando tu profesor te habla? (Asustado? Tranquilo?)
- 4) Cuando haces algo en clase tu profesor te pone atención?

7.4.7. Guía de taller a los estudiantes de 4° a 5° sobre el componente de aula (momento 2)

Objetivo de la sesión.

El objetivo de la sesión es investigar las percepciones que tienen los estudiantes acerca de las actividades de RESPIRA. Para lo anterior, se realizarán tres actividades: 1) la primera encaminada a explorar las percepciones acerca del desarrollo del programa RESPIRA en la institución educativa; 2) en la segunda se busca conocer el clima de aula que tienen en los salones; y 3) en la tercera, se indaga sobre las relaciones que tienen los estudiantes con los docentes.

Materiales.

- Pelota u objeto para turnos de voz.
- Termómetro pintado o impreso en medio pliego de cartulina.
- Caras recortadas de niños (10 niñas y 10 de niños).
- Gráfica de actividad post it impresa o dibujada en medio pliego de cartulina
- Cinta pegante de enmascarar gruesa.

Presentación del entrevistador y entrevistado.

¡¡Buenos días a todos!! ¿Cómo están? *Espera que los estudiantes respondan.*

El día de hoy vengo a realizar unas actividades con ustedes acerca del programa RESPIRA. Les cuento que mi nombre es (nombre del monitor de evaluación) y soy evaluador del programa RESPIRA, eso significa que vengo a que me cuenten cómo les pareció el programa y cómo se sintieron haciendo todas las actividades. Para eso vamos a hacer una grabación de todas sus opiniones y que no se los olvide nada, y esto sólo lo van a escuchar las personas evaluadoras de RESPIRA ningún profesor o persona de la institución educativa o el facilitador de RESPIRA. Sin embargo, si ustedes quieren pueden pedir que dejemos de grabar cuando quieran. ¿Están de acuerdo?

Espera a que los estudiantes respondan y en caso de que no quieran que se grabe les puede preguntar por qué y dar respuesta a sus comentarios. Si el estudiante aún no quiere ser grabado es preferible que no participe en la actividad y sin ningún tipo de crítica valide su opinión ("está perfecto, a veces no queremos que nos graben y eso está muy bien. Entonces si tu quieres podemos regresar al salón y continuamos nosotros con la actividades) y llévelo de nuevo a su salón pidiendo a otro niño que quiera participar.

Por ahora quiero conocerlos a todos. Entonces vamos a sentarnos en círculo y a pasar esta pelota para que al que le llegue debe contarnos cómo se llama, de qué curso es y su color preferido. Esta es la pelota del habla el que la tenga y sólo el que la tenga puede hablar ¿Listos?

Entonces comencemos. *El monitor ayuda a que los niños se sienten en círculo preferiblemente intercalados (niños pequeños junto a grandes). Les pasará alternando la pelota para que cada uno se presente y los niños después de presentarse deberán devolverle la pelota.*

Muchas gracias a todos por contarnos sus nombres y los colores que más les gusta. *Recuerde los colores elegidos por los niños.*

Actividades.

Respira.

Ahora, vamos todos a pensar en el programa de RESPIRA. Pídeles que cierren los ojos y que no hablen. Van a pensar en el profesor con el que hicieron las actividades, en las actividades que hicieron.

Ayude a los niños a que recuerden diversas actividades de RESPIRA, como:

Actividades de Terco a Quinto: 1. Conociendo el cerebro; 2. Los estado de Mi Mente (la botella con arena); 3. Respiración; 4. Relajación del cuerpo; 5. Nuestros dos cerebros; 6. Cultivando

Pensemos en qué cosas nos pedía el profesor para hacer y vamos a pintar la actividad que más nos gustó de todas.

Dé a cada niño que quiera participar unos minutos para interpretar y contar a todo el grupo la actividad que más les gustó. En este caso los niños pueden ser los “docentes” que nos enseñen las cosas que aprendieron e hicieron. Dé a cada niño 5-8 minutos para mostrar sus aprendizajes.

Deje que participen todos los niños que quieran. Ayúdelos en caso de que los niños no quieran decir mucho o hablar muy fuerte. Pregúnteles:

- *¿Por qué fue la mejor actividad? ¿En qué actividad te sentiste más cómodo? ¿En qué actividad sentiste que pudiste participar más?*
- *¿A todos los demás también les gustó esta actividad? ¿Por qué?*

Al culminar la exposición de todos pregúnteles cuál fue la actividad que menos les gustó, qué hicieron en ella y por qué no les gustó. Deje que todos los niños participen y expliquen en detalle sus razones.

Ahora pregúnteles:

- *¿Nos faltaron algunas actividades por nombrar? Recuérdeles las actividades del programa RESPIRA.*

Actividad Post It.

¿Qué has aprendido en estas actividades de RESPIRA?(en una cartelera pinte el siguiente cuadro

	Muy poco ☹	Poco ☹	Regular ☺	Mucho ☺☺
Concentrarse en las tareas escolares				
Divertirse mientras aprenden nuevas cosas?				
Entender cómo se sienten en el día (feliz/triste/aburrido, etc.).				
Sentirse mejor con sus compañeros de clase				

Ahora, pida a los estudiantes que pongan un post it en cada una de las filas según sea su calificación a la variable. Recuerde pedirles que le cuenten ejemplos de cómo aprendieron esto.

Adicionalmente, pregúnteles:

- ¿Las actividades que hacen en RESPIRA son importantes para ti?
- ¿Qué otras actividades te gustaría que se hicieran en RESPIRA?
- ¿Hay algo que haya sido difícil para ti en las actividades de RESPIRA?

Recuerde tomar una foto de los dibujos que hicieron y de la cartelera con los post it.

Los compañeros.



Traiga el termómetro que imprimió previamente y péguelo en la pared con las caras impresas de feliz y triste que trajo para los 10 niños.

Dígales a los niños: ¡¡Muchas gracias a todos por sus respuestas!! Ahora nos gustaría conocer cómo se sienten en su salón. Recuerden que la idea es que nos cuenten con toda tranquilidad todo lo que piensan.

Vamos a usar este gran termómetro en el cual ustedes van a poner una carita en donde creen que se sienten en su salón. Así, si se sienten incómodos, tristes, aburridos con sus compañeros pueden poner sus caritas en la sección amarilla o roja. Si se sienten muy tranquilos, felices, cómodos pueden poner su carita en la sección azul. Pasemos todos para poner nuestra carita en el termómetro, comenzaré yo...

Empiece usted, ponga la carita en la sección amarilla y comente que usted se ha sentido a veces incómodo porque sus compañeros lo han molestado, otras veces se siente feliz pues comparte con sus amigos. Ahora pídale a los niños que lo hagan ellos.

Cuando los niños hayan terminado de poner sus caras en el termómetro pregúnteles:

3. ¿Por qué pusieron su carita ahí? ¿Qué estabas pensando cuando pusiste esa carita ahí? Pídale que cuente una anécdota sobre momento en que se hayan sentido así.
4. Desde el primer momento del año, cuando apenas comenzaban la clase, las relaciones con los compañeros ha mejorado?, ¿Cómo?

Recuerde tomar una foto de dónde ubicaron los niños sus caras en el termómetro.

Los docentes.

Ahora nos gustaría saber un poco acerca de sus profesores y profesoras. Cuéntenos con cuál profesor o profesora han hecho las actividades de RESPIRA.

Pídale que cierren los ojos y piensen en su profesor o profesora. Ahora pregúnteles (Recuerde pedirles ejemplos de lo que digan, por ejemplo si dicen que su profesor es cariñoso pídale que les cuenten un momento en que hayan sido cariñosos con ellos):

- ¿Cómo es su profesor(a)?
- ¿Cómo describirían la forma en que su profesor los trata?
- ¿Creen que su relación con su profesor ha mejorado? ¿Cómo?
- ¿Notaron alguna diferencia en la forma en que su profesor enseña y maneja el salón? Nos podrían explicar (ie. si está más tranquilo o estresado, aburrido o emocionado?).
- ¿Notaron alguna diferencia en la forma en que su profesor se relaciona con ustedes u otros estudiantes en el salón? Por favor explica. (ie. el profesor los motiva a participar más y compartir

diferentes ideas, las relaciones parecen menos o más armónicas entre profesor y ustedes estudiantes)?

7.4.8 Encuesta de satisfacción diligenciada por los docentes al finalizar cada sesión del componente docente.

Nombre IE: _____ Fecha: _____ Sesión: _____

Apreciado participante: en este cuestionario encontrará algunas preguntas acerca de sus percepciones sobre el Programa RESPIRA. Le pedimos que conteste con toda sinceridad. Para nosotros su opinión es muy importante y nos ayudará a realizar ajustes que conduzcan al mejoramiento del programa.

PRIMERA letra de su nombre: ____ PRIMERA letra de su apellido: ____ Dos dígitos del día de su nacimiento (p. ej. 09): ____

1	2	3	4
Totalmente en desacuerdo	Más o menos en desacuerdo	Más o menos de acuerdo	Totalmente de acuerdo

	1	2	3	4
1. Las temáticas trabajadas durante esta sesión fueron claras y fáciles de entender				
2. Las temáticas trabajadas en la sesión son relevantes para mi quehacer como docente				
3. Las temáticas trabajadas en la sesión son relevantes para mi vida cotidiana				
4. El(la) facilitador(a) demostró un adecuado conocimiento de las temáticas trabajadas				
5. El(la) facilitador(a) permitió un ambiente de confianza en el grupo a lo largo de la sesión				
6. Satisfacción general con la sesión (1 = baja ; 2 = media; 3 = alta ; 4 = muy alta)				

7.5 Anexo Instrumentos de Evaluación de Año 2 de Implementación en Tumaco y Bogotá.

7.5.1. Grupo Focal a Docentes.

I – INTRODUCCIÓN (5 MINUTOS):

a. Presentación del entrevistador (muy breve)

b. Presentación del objetivo de la entrevista o grupo focal

- Recoger las percepciones de los participantes acerca de su experiencia en las sesiones de formación del programa RESPIRA, con el fin de mejorar el programa y ajustarlo para promover mejores resultados en los participantes.
- Es importante explicar que la información que se da es anónima, sólo será utilizada con fines investigativos y por lo tanto las grabaciones serán solamente revisadas por los investigadores.
- Es posible que esta información sea utilizada para publicaciones académicas nacionales e internacionales.
- *¿Tiene alguna pregunta?*
- *Pídale que firme el consentimiento donde autoriza que se use la grabación con fines investigativos.*

c. Presentación de los participantes:

- *Grupo Focal:* Se puede usar un juego de presentación en que se entreguen entre sí una pelota (como el tingo, tingo, tango) y quien quede con la pelota debe decir su nombre, su rol en la institución educativa y su juego preferido. Alternativamente, preguntarle a los participantes: *¿cómo se sienten hoy en una palabra?* (Esta actividad ayuda a romper el hielo en la sesión de los grupos focales)

GRUPO FOCAL A DOCENTES.

Abrir un espacio para que el/los participante/s cuente su experiencia de forma abierta acerca del programa RESPIRA.

1. *¿Cuáles han sido sus experiencias con el programa RESPIRA? En caso de que las personas no hablen mucho puede ayudarles preguntando:*
 - Por qué le interesó el programa RESPIRA.
 - A cuántas sesiones asistió.
 - Qué tipo de actividades realizaba en esas sesiones.
 - Quién dictaba las sesiones.

Ventajas y retos de implementación de RESPIRA

2. ¿Cuáles creen que fueron los aspectos más positivos del programa RESPIRA para ustedes como docente? Como persona?
3. ¿Dirían que las prácticas aprendidas a través del programa RESPIRA le han ayudado de alguna manera a hacer frente a las situaciones difíciles que se presentan en términos de seguridad en la ciudad? ¿Cómo le ha ayudado?
4. ¿Creen ustedes que la participación en un programa les han generado algún tipo de inconvenientes o situaciones incómodas? (cómo éste tiene algún riesgo? En caso afirmativo, ¿qué tipo de riesgo?).

Ahora me gustaría explorar sus percepciones generales acerca de la práctica de la atención plena.

5. ¿Podrían explicarme con sus propias palabras: ¿qué significa la práctica de atención plena? (trate de que el participante explique con sus propias palabras el significado y de ser posible ofrezca un ejemplo con su propia experiencia).
6. ¿Han podido aplicar la práctica de la atención plena a su vida cotidiana? De ser así ¿Cómo lo hace? ¿En qué momentos? ¿Con qué frecuencia? (práctica formal: por ejemplo con la técnica del escaneo corporal).
7. Han sentido que la práctica de atención plena ha sido de utilidad en momentos particulares de la cotidianidad? De ser así, ¿Cómo? ¿En qué momentos? (práctica informal: por ejemplo mientras haciendo actividades diarias como comer o caminar hacia nuestro lugar de trabajo)

Cambios en las variables principales.

Ahora me gustaría explorar con más profundidad sus percepciones sobre algunos tipos de cambios específicos...

DIMENSIÓN	PREGUNTAS
Fisiológica	8. ¿Han notado algún cambio desde que participa en el programa de RESPIRA en su salud física, por ejemplo disminución en dolores musculares, tiempo en que se siente enfermo o está incapacitado?(En el caso en que el participante responda afirmativamente, pregunte: ¿Cómo lo han sentido? ¿En qué han visto ese cambio?)
Cognoscitiva	9. Ha notado algún cambio en la atención y concentración que presta a sus actividades diarias (En el caso en que el participante responda afirmativamente, pregunte: ¿Cómo lo han sentido? ¿En qué han visto ese cambio?) 10. Cuando se le ha presentado alguna dificultad, ¿Han notado que ha

	cambiado su forma de pensar frente a las situación que están afrontando?. <i>Por ejemplo: antes de participar en el programa usted pensaba mucho tiempo en un dificultad, preocupándose sin llegar a una solución; o antes al enfrentar una situación difícil usted se imaginaba que iba a pasar la peor consecuencia;</i> (En el caso en que el participante responda afirmativamente, pregunte: <u>¿Cómo lo han sentido? ¿En qué han visto ese cambio?</u>)
Emocional sobre sí mismo	11. Han notado algún cambio en la seguridad que sienten durante la clase después de implementar el programa RESPIRA. (En el caso en que el participante responda afirmativamente, pregunte: <u>¿Cómo lo han sentido? ¿En qué han visto ese cambio?</u>) 12. ¿Ha notado algún cambio en la forma en la que se relaciona con sus emociones cuando se enfrenta a una situación adversa?. <i>Por ejemplo, antes no notaba las emociones que sentía sino hasta que las personas que lo rodeaban le preguntaban si estaba bravo o triste (Reconocimiento de emociones); ó sólo notaba que algo lo molestaba cuando estaba gritando a los demás; ó se sentía mal y trataba de hacer todo tipo de actividades para no sentirse así, en vez de aceptar su estado emocional</i> (En el caso en que el participante responda afirmativamente, pregunte: <u>¿Cómo lo han sentido? ¿En qué han visto ese cambio?</u>) 13. ¿Ha notado algún cambio en sus sentimientos hacia otras personas o seres vivos? (En el caso en que el participante responda afirmativamente, pregunte: <u>¿Cómo lo han sentido? ¿En qué han visto ese cambio?</u>) 14. ¿Han notado algún cambio en sus niveles de estrés al enfrentarse a dificultades en la cotidianidad?. (En el caso en que el participante responda afirmativamente, pregunte: <u>¿Cómo lo han sentido? ¿En qué han visto ese cambio?</u>) 15. ¿Ha cambiado (aumentado o disminuido) su motivación en el ambiente laboral? <i>Por ejemplo, se siente más/menos interesado en las actividades que realiza, con más/menos energía al realizar sus actividades laborales, con un proyecto de vida vinculado a sus actividades laborales, etc.</i> (En el caso en que el participante responda afirmativamente, pregunte: <u>¿Cómo lo han sentido? ¿En qué han visto ese cambio?</u>)

<i>Comportamental sólo para docentes</i> <i>Sobre docentes mismos</i>	16. Han notado algún cambio en la relación con sus estudiantes. (En el caso en que el participante responda afirmativamente, pregunte: ¿Cómo lo han sentido? ¿En qué han visto ese cambio?) 17. Han notado algún cambio en sus relaciones familiares o personales, después de que participaron en el programa RESPIRA. (En el caso en que el participante responda afirmativamente, pregunte: ¿Cómo lo han sentido? ¿En qué han visto ese cambio?) 18. ¿Han experimentado algún cambio en la manera en la cuales escuchan a otras personas? (En el caso en que el participante responda afirmativamente, pregunte: ¿Cómo lo han sentido? ¿En qué han visto ese cambio?) 19. Han notado algún cambio en las estrategias que usan para desarrollar la clase después de implementar el programa RESPIRA. (En el caso en que el participante responda afirmativamente, pregunte: ¿Cómo lo han sentido? ¿En qué han visto ese cambio?)
<i>Comportamental sólo para docentes.</i> <i>Sobre estudiantes</i>	20. Han notado algún cambio en la forma en que se comportan sus estudiantes después de implementar el programa RESPIRA. (En el caso en que el participante responda afirmativamente, pregunte: ¿Cómo lo han sentido? ¿En qué han visto ese cambio?) 21. ¿Han notado algún cambio en la forma en que sus estudiantes se relacionan con sus compañeros después de implementar el programa RESPIRA en el aula? 22. ¿Han notado que son más/menos agresivos con sus compañeros? 23. ¿Han notado que durante una discusión entienden un poco mejor la postura de sus compañeros? 24. ¿Han notado que usan nuevas herramientas antes de actuar cuando sienten rabia o tristeza. 25. ¿Han notado algún cambio en la capacidad de sus estudiantes para conectarse entre ellos y escucharse los unos a los otros? (En el caso en que el participante responda afirmativamente, pregunte: ¿Le gustaría compartir en qué lo ha sentido?)

	26. ¿Creen que sus estudiantes han apreciado su participación en este programa? ¿Qué cree que es lo que más han apreciado? 27. ¿Ustedes sienten que sus estudiantes han experimentado algunos retos con el programa?
--	--

7.5.2. Grupo Focal a Estudiantes.

I – INTRODUCCIÓN (5 MINUTOS):

d. Presentación del entrevistador (muy breve)

e. Presentación del objetivo de la entrevista o grupo focal

- Recoger las percepciones de los participantes acerca de su experiencia en las sesiones de formación del programa RESPIRA, con el fin de mejorar el programa y ajustarlo para promover mejores resultados en los participantes.
- Es importante explicar que la información que se da es anónima, sólo será utilizada con fines investigativos y por lo tanto las grabaciones serán solamente revisadas por los investigadores.
- Es posible que esta información sea utilizada para publicaciones académicas nacionales e internacionales.
- *¿Tiene alguna pregunta?*
- *Pídale que firme el consentimiento donde autoriza que se use la grabación con fines investigativos.*

f. Presentación de los participantes:

- *Grupo Focal:* Se puede usar un juego de presentación en que se entreguen entre sí una pelota (como el tingo, tingo, tango) y quien quede con la pelota debe decir su nombre, su rol en la institución educativa y su juego preferido. Alternativamente, preguntarle a los participantes: *¿cómo se sienten hoy en una palabra?* (Esta actividad ayuda a romper el hielo en la sesión de los grupos focales)

GRUPO FOCAL A ESTUDIANTES.

Abrir un espacio para que el/los participante/s cuente su experiencia de forma abierta acerca del programa RESPIRA.

28. *¿Cuéntame un poco cómo te pareció el programa RESPIRA que hiciste con tu profesor de clase? En caso de que las personas no hablen mucho puede ayudarles preguntando:*
- A cuántas sesiones asististe.
 - Qué tipo de actividades realizabas en esas sesiones.
 - Quién dictaba las sesiones.

Ventajas y retos de implementación de RESPIRA

29. *¿Qué tan fácil o difícil fue para ustedes participar en las actividades del programa?*
1. *Cuál fue la actividad que les pareció más fácil. Por qué.*

- 2.Cuál fue la actividad que les pareció más difícil. Por qué
30. Alguna vez se sintieron incomodo haciendo alguna sesión del programa
 1. Pregunte cuándo y por qué (qué fue lo que lo hizo sentirse incomodo).
31. ¿Qué fue lo que más les gustó del programa RESPIRA?
32. ¿Crees que el programa te sirvió para algo? Como estudiante, como hijo/hermano/niño/amigo.
 1. Cuando cada uno se enfrenta a una situación difícil (como que te sientes triste o bravo por algo) creen que lo que aprendieron les ayuda en algo. Si responden que sí, pregunte cómo lo ayuda.

Ahora me gustaría explorar sus percepciones generales acerca de la práctica de la atención plena.

33. Ustedes saben ¿qué significa la práctica de atención plena? (trate de que los participantes expliquen con sus propias palabras el significado y de ser posible ofrezca un ejemplo desde su propia experiencia, o ayude complementando con preguntas como: cómo se aplica o qué se hace para practicarla, de qué sirve, cuándo se usa).
34. ¿Han podido aplicar la práctica de la atención plena (o las actividades o términos con los cuales describen esta práctica) a sus vidas cotidianas? De ser así ¿Cómo lo hacen? ¿En qué momentos? ¿Con qué frecuencia? (practica formal: por ejemplo con la técnica del escaneo corporal).

Cambios con tabla y 4 dimensiones

Ahora me gustaría explorar con más profundidad sus percepciones sobre algunos tipos de cambios específicos.

DIMENSIÓN	PREGUNTAS
<i>Cognoscitiva</i>	35. Han notado algún cambio, después de haber hecho actividades de RESPIRA (o de atención plena) en la forma en que se concentran o ponen atención a algo (clases por ejemplo, charlando o jugando con sus amigos) (En el caso en que el participante responda afirmativamente, pregunte: ¿Cómo lo han sentido? ¿En qué han visto ese cambio?) 36. Cuando se les ha presentado alguna dificultad, ¿Han notado que ha cambiado su forma de pensar frente a la situación que enfrentaban? <i>Por ejemplo: antes de participar en el programa usted pensaba mucho tiempo en un dificultad, preocupándose sin llegar a una solución; o antes al enfrentar una situación difícil usted se imaginaba que iba a pasar la peor consecuencia;</i> (En el caso en que el participante responda afirmativamente, pregunte: ¿Cómo lo han sentido? ¿En qué han visto ese cambio?)
<i>Emocional sobre sí mismo</i>	37. ¿Han notado algún cambio en la forma en la que se dan cuenta qué sienten cuando están frente a una situación que no es cómoda o que les

	da rabia o tristeza? <i>Por ejemplo, antes no notaba las emociones que sentía sino hasta que las personas que lo rodeaban le preguntaban si estaba bravo o triste (Reconocimiento de emociones); ó sólo notaba que algo lo molestaba cuando estaba gritando a los demás; ó se sentía mal y trataba de hacer todo tipo de actividades para no sentirse así, en vez de aceptar su estado emocional</i> (En el caso en que el participante responda afirmativamente, pregunte: <u>¿Cómo lo han sentido? ¿En qué han visto ese cambio?</u>) 38. ¿Han notado algún cambio en sus sentimientos hacia otras personas o seres vivos? (En el caso en que el participante responda afirmativamente, pregunte: <u>¿Cómo lo han sentido? ¿En qué han visto ese cambio?</u>) 39. ¿Han notado algún cambio en la forma en que manejas o controlas tus emociones cuando te sientes estresado (En el caso en que el participante responda afirmativamente, pregunte: <u>¿Cómo lo han sentido? ¿En qué han visto ese cambio?</u>)
Comportamiento sólo para estudiantes	40. Han notado algún cambio en la manera como te relacionas con tus compañeros de clase.(En el caso en que el participante responda afirmativamente, pregunte: <u>¿Cómo lo han sentido? ¿En qué han visto ese cambio?</u>) 41. ¿Sienten que la relación con su profesor ha cambiado?(En el caso en que el participante responda afirmativamente, pregunte: <u>¿Cómo lo han sentido? ¿En qué han visto ese cambio?</u>) 42. ¿Sienten que las relaciones con sus familia han cambiado? (En el caso en que el participante responda afirmativamente, pregunte: <u>¿Cómo lo han sentido? ¿En qué han visto ese cambio?</u>)

7.6 Testimonios de participantes sobre el programa RESPIRA.

Luz Marina, de la IE Garcés Navas en Bogotá

“con los años y ya pasada mi juventud, creía que jamás podría aprender a nadar... mi cuerpo estaba presentando ya los síntomas de una menopausia, tensión arterial alta, colesterol alto, triglicéridos altos... el médico opinó que era el momento de comenzar a tomar pastillas para esto, para aquello y mucho ejercicio para poder mejorar. Esto me aterró más que el agua y tomé la decisión: voy a aprender a nadar, a hacer un ejercicio que es muy completo para beneficio de mi cuerpo y de mi mente. Me inscribí a un curso. A nivel de ambientación... fue duro... no podía controlar mis reacciones. Cinco veces lo intenté y nada, no podía lloraba, todas mis compañeras pasaban a otros niveles y yo no. Un día, por casualidad, me dijeron que llagaba al colegio donde trabajo un Programa especial llamado RESPIRA. Comenzamos a tener sesiones de atención plena, y en ellas descubrí partes de mi cuerpo que nunca hice conscientes. Desde la práctica diaria comencé a respirar mejor, a obtener tranquilidad con solo estar atenta a mis emociones, a cuanto pasaba por mi cuerpo... empecé a relajarme y sí; ¡dormía mejor!. Entonces en una práctica libre de natación, puse atención plena a lo que ocurría en mi cuerpo, a cómo estaba respirando... ¡oh, sorpresa! Floté tranquilamente, sin presiones. Volví a inscribirme a un curso, había encontrado al profesor que me ayudó a sacar muchos miedos y a manejar mi cuerpo. ¿Y saben qué? ¡Por fin pude sentirme segura sin los pies en la tierra firme[MR1]!”....

Soledad en la Instituto Técnico Popular de la Costa (ITPC) Octubre 2015

“No sabría por donde empezar qué es lo que se acumula en mi mente una vez arranca la pensadera, que genera angustia y entonces una crisis que me llevó a un pre- infarto recientemente... Si voy mas a profundidad me doy cuenta que la violencia me entristece porque su rastro estuvo muy cercano a mi vida. El asesinato de mi esposo a cargo de actores armados en el 2002 es una sombra que con cada brote de violencia parece recordarme lo que pasó. Experiencia que a su vez ha sido mi posibilidad más grande y afortunada para aprender, gracias a la palabras sabias de mi hijo, a cultivar el perdón en el corazón.

La crisis del pre- infarto me dio un viernes en la madrugada. Pude darme cuenta que mi corazón latía muy rápido, que el pecho se cerró y mis manos sudaban. Identifiqué inmediatamente que si no me regulaba, mi corazón se pararía. Recuerdo que justo el día antes llamé a mis familiares y me despedí, como sabiendo que yo estaba para morirme. ¡pero no fue así! En ése momento de crisis me acuerdo de RESPIRA, me acuerdo de lo que aprendí sobre la respiración y recurro entonces a mi práctica formal. Noto que no estoy bien y llamo a mi sobrino.

Cuando mi padre y mi sobrino llegan, estoy sentada en la cama. Haciendo lo único que podía hacer: RESPIRAR. Me preguntan cómo estoy y con una tranquilidad que me sorprende a mi misma, les digo que no estoy bien, que tengo que ir a Cali para ver un médico. Allí me diagnosticarían entonces un pre- infarto.

Justo al bajar del avión me vuelve a dar la crisis. Cuando los médicos me examinan me comentan: “Bueno, por lo menos ella sabe qué hacer en éste momento de dificultad”. Yo solo respiraba. Dias después me voy recuperando, voy hablando con los médicos y así voy comprendiendo yo misma que eso me permitió estar atenta, consciente para evitar perderme en la pensadera y tal vez morir, fue la bendición de poder acudir a mi respiración en medio de la crisis”.